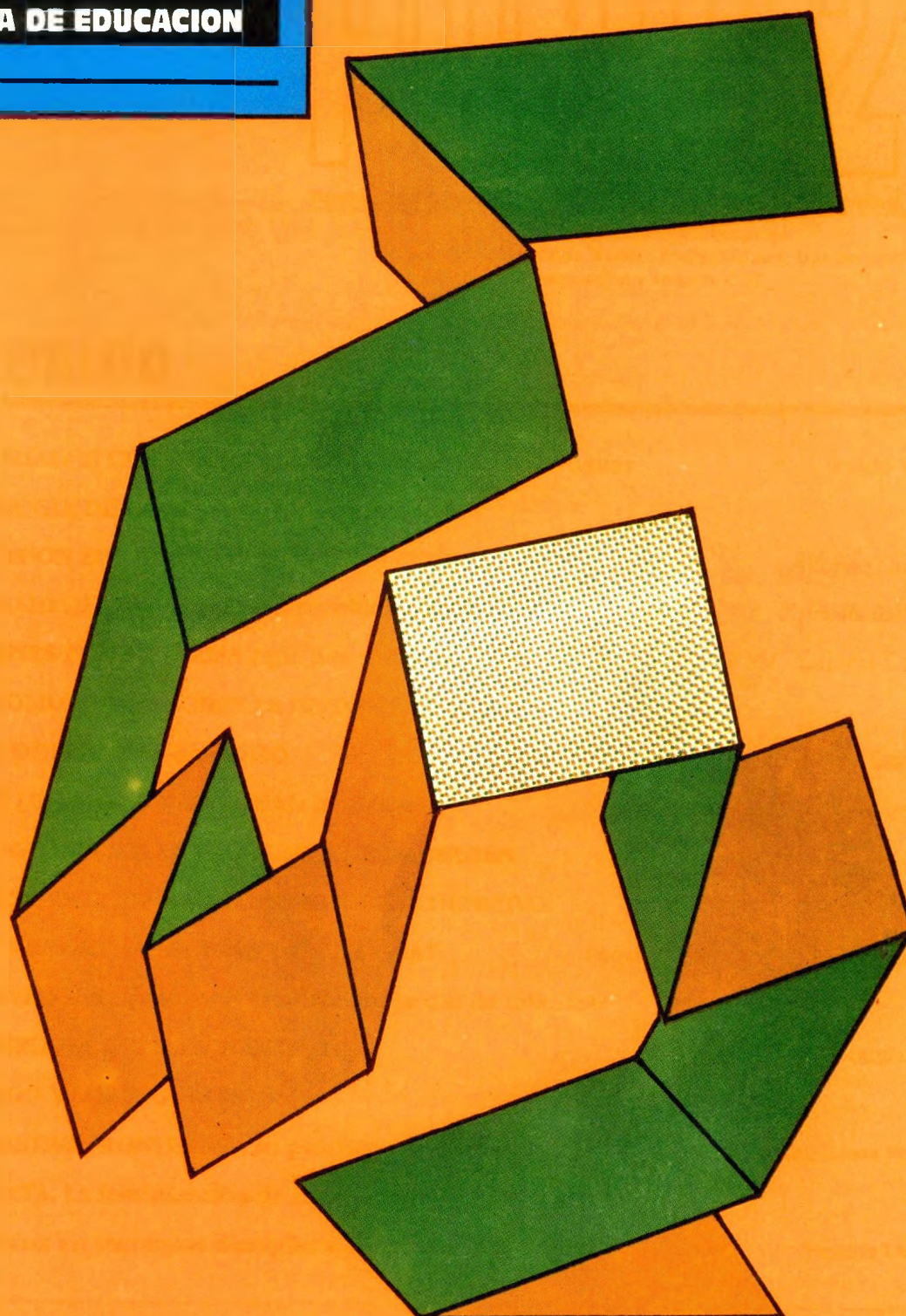


PUNTO21

REVISTA DE EDUCACION

59

Octubre - Noviembre
de 1992



PEDAGOGIA DE LA IMAGEN

PUNTO 21

Revista de Educación Número 59 • Octubre - Noviembre 1992

Editor Responsable: Luis Battistoni

Consejo Editorial: Waldo Warren, Rodolfo Lémex, Luis Battistoni

Contenido

- | | | |
|----|--|------------------------------------|
| 3 | EDITORIAL: El CIEP y la reforma de la educación en Uruguay | Waldo Warren |
| 5 | PEDAGOGIA DE LA IMAGEN | |
| 6 | TELEVISION EDUCATIVA Y TELEVISION CONVENCIONAL | Alfonso Gutiérrez |
| 7 | LA REALIDAD VIRTUAL: última revolución de la imagen | Luis Battistoni |
| 10 | IMAGENES PUBLICITARIAS ¿qué nos venden? | José Ma. Aguilera Carrasco |
| 12 | CONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIETA O
COMO DOMINAR AL ENEMIGO | Luis Neira |
| 15 | ENTRE LO VERBAL Y LO VISUAL: la escritura | Ruben Tani |
| 20 | BIBLIOGRAFIA SOBRE PEDAGOGIA DE LA IMAGEN | |
| 25 | EL TEXTO DESCRIPTIVO COMO MODELO COGNITIVO
EN EL PROGRAMA ESCOLAR DEL URUGUAY | Raquel Erramouspe, Guillermo Milán |
| 33 | ENTREVISTA. Y...¿qué es, realmente, un jardín de infantes? | |
| 35 | EL PROBLEMA DEL RAZONAMIENTO | Douglas Ifrán |
| 37 | EL JUEGO Y LOS JUGUETES | |
| 45 | EL MAESTRO FRONTERIZO: su práctica y su formación | Behares, Trindade, Costa Fonseca |
| 51 | SEPARATA. La feminización de la educación superior: una práctica
subalterna en mercados disciplinarios devaluados | Beatriz Diconca |

PUNTO 21. Revista bimensual de educación del CIEP. 18 de Julio 965. Piso 3. Montevideo. Uruguay. Código Postal 11.100. Casilla de Correos 10.688. Teléfonos 98.38.68. Fax 98.38.73.

Las opiniones vertidas en notas firmadas no representan necesariamente las del CIEP o del Consejo Editorial de la revista. Se autoriza la reproducción total o parcial del material, mencionando autor y fuente de origen. Se desea el intercambio con publicaciones similares.

“Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados en proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales. Los enseñados jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades en cuanto sujetos, no sólo en su propia educación, sino en la empresa educativa en su conjunto.

REFERENCIA AL “PUNTO 21” DEL INFORME DE
EDGAR FAURE “APRENDER A SER”

El CIEP y la reforma de la educación en Uruguay

por **Waldo Warren**

Estamos terminando el segundo programa de postgrado en Ciencias de la Educación. En esta oportunidad el Centro puso el énfasis en la formación de personal especializado en investigación educativa.

Creemos que no es necesario argumentar sobre la importancia del rol del subsistema educativo para el desarrollo económico, social, cultural y político del país.

En el discurso político se está planteando desde las más diversas posiciones el tema de la modernización del país. Cuando oímos ese discurso nos preguntamos si la modernización va a significar solamente la importación de modelos o la adaptación de éstos. No nos estamos planteando la elaboración de un modelo propio porque para ello sería necesario tener un nivel de información y un acopio de conocimien-

tos que distamos mucho de alcanzar. Aún para la simple adaptación de modelos es necesario contar con una infraestructura mínima de ciencia y tecnología, de conocimientos e información.

Si bien algunos temas en la modernización pueden ser prioritarios, si no se encara una tarea de reforma a mediano plazo, el subsistema educativo reproducirá los factores que nos mantienen en el retraso. El primer paso para mejorar algo es tener el diagnóstico de la situación, un diagnóstico referido al debe ser, a un estado de salud, a un modelo tomado como ideal o simplemente aceptable.

Un diagnóstico del subsistema educativo que implica procesos y relaciones tan complejas necesita de una masa crítica de información y de investigación para poder ser realizado.

Con la incorporación de este contingente de egresa-

dos del programa de Maestría -programa IDRC-CIEP-, más los que egresaron del programa anterior FLACSO-CIEP indudablemente estamos contribuyendo en la puesta en marcha de un cambio para la educación en nuestro país.

Sabemos que nuestro aporte no es suficiente, sabemos que no sólo sería necesario tener aquellos científicos sociales capaces de diagnosticar, sino científicos y técnicos para diseñar los modelos y las acciones para corregir los males diagnosticados.

Pero desde los límites que nos imponen nuestra condición de un organismo no gubernamental, escaso de recursos, tratamos de introducir elementos catalizadores esperando que ellos sirvan para producir la gran reacción que nos ponga en camino de la reforma educativa que el país necesita.

✱



Llamado a inscripciones

Año académico 1993

El Departamento de Estudios Superiores del CIEP anuncia que se encuentran abiertas las inscripciones a las siguientes carreras:

- Licenciatura en Educación Inicial
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Maestría en Investigación Educativa

Informes e inscripciones en la sede del CIEP, 18 de Julio 965, Piso 3. Montevideo. Teléfonos 98 38 68 y 98 38 73 de 14 a 19 hs., todos los días hábiles. Plazas limitadas.

Pedagogía de la imagen

Aproximaciones a un tema de nuestro tiempo

“La civilización democrática únicamente se salvará si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”

Umberto Eco

La cultura tecnológica actual se caracteriza por la avasallante influencia de los medios masivos de comunicación en el ámbito planetario. En este contexto el lenguaje audiovisual de la televisión y el video, predominan netamente, condicionando con su “masaje-mensaje” las pautas de conducta cultural.

Hasta ahora la valoración de este fenómeno contemporáneo ha sido más bien negativa, a veces con exageraciones apocalípticas sobre el futuro de la sociedad, la cultura y la educación. Pero la antropología ha advertido que se trata sólo de una valoración **desde** una cultura, la cultura verbal, cuya linealidad discursiva se quiere oponer falsamente a la globalidad del lenguaje de imágenes.

Aceptar el relativismo cultural es un paso que cuesta mucho a la reflexión pedagógica, cuya tradición occidental se asentó en el lenguaje verbal, en la coherencia aristotélica entre la idea y la palabra que la expresa, dos ficciones ontológicas cuyo paralelismo y correspondencia se ha tomado ingenuamente como criterio de verdad.

Si bien aún está lejos la dilucidación de muchos de estos problemas en el ámbito de las ciencias del hombre, mucho más lejos aún, están las ciencias de la educación, que vienen muy atrás en cuanto a aprovechar las posibilidades educativas del lenguaje audiovisual y su infraestructura técnica.

Por eso las ciencias de la educación buscan hoy, afanosamente, el desarrollo de hipótesis de investigación, así como la producción de conocimientos, metodologías y estrategias adecuados y necesarios para la implementación didáctica del lenguaje de la imagen, o mejor aún, del audiovisual.

Los trabajos aquí incluidos son aproximaciones a un tema de nuestro tiempo, tan insoslayable como la cultura tecnológica que lo provoca.

*Congreso Internacional de Pedagogía de la imagen
La Coruña. España. 1992.*

Televisión educativa y televisión convencional

Alfonso Gutiérrez Martín

Los productores de un programa educativo tienden a considerar que un programa es **de calidad** en la medida en que éste cumple con los criterios técnicos y "standars" profesionales generalmente admitidos en el mundo de la producción televisiva.

Desde un punto de vista educativo deberíamos, sin embargo, prestar más atención al grado de consecución de los objetivos propuestos y a la efectividad del programa en la situación de enseñanza-aprendizaje para la que haya sido diseñado.

La dependencia de la **televisión educativa** con respecto a los modos y reglas del buen hacer televisión convencional, según algunos autores, puede ser motivo de que, en caso de conflicto entre el respeto a dichas normas televisivas y el cumplimiento de los objetivos de enseñanza/aprendizaje, haga inclinarse la balanza del lado técnico en perjuicio del educativo.

Es deseable y conveniente que todo programa educativo sea "televisualmente" bueno, pero cualquier acabado profesional perfeccionista que pueda obstaculizar la consecución de los objetivos educativos propuestos debe,

en mi opinión ser evitado. Bates y Gallagher apuntan que el parecido entre algunos programas de la "Open University" con documentales emitidos en bandas horarias de audiencia "normal", puede generar en los estudiantes una actitud pasiva que en nada favorece la utilización de la televisión como un instrumento de aprendizaje.

La televisión **educativa** de calidad ha de ser fruto de un perfecto entendimiento entre los especialistas en educación y los técnicos de televisión. Se necesitaría alguien que sepa **qué enseñar**, alguien que sepa **cómo enseñarlo** y alguien capaz de **traducir el qué y el cómo** al lenguaje televisivo. *

Carta de los lectores



Los lectores de **Punto 21** tendrán oportunidad de expresar sus ideas, si así lo desean, en estas páginas. A partir del próximo número comenzaremos con la Sección Carta de los Lectores, esperando reflejar en ella la más amplia gama de opiniones sobre problemas, propuestas, iniciativas, experiencias u observaciones de distinta índole relacionadas con la actividad educativa.

Deseamos que la Sección sea un vehículo de libre expresión no solamente para los docentes, sino también para los padres, alumnos y todas las personas con interés en temas educativos. La opinión de todos interesa porque a todos interesa la educación.

Como se estila decir en estos casos, las opiniones vertidas no reflejan el punto de vista de la Revista y comprometen solamente la opinión del autor, quien deberá identificarse con nombre, documento de identidad y dirección, indicando expresamente si desea ser o no publicada su carta bajo su firma o solamente con seudónimo. Sea desde ya bienvenida la correspondencia a Carta de los Lectores. Estamos seguros que hay mucho para decir..

Las cartas deben dirigirse a:

Sr. Editor Responsable de Punto 21. CIEP.

Av. 18 de Julio 965. Piso 3. Montevideo.

El vertiginoso desarrollo de la Tecnología de la Educación impone nuevos temas a la reflexión pedagógica y nuevas prácticas a la actividad educativa en todos los ámbitos de capacitación. Este trabajo señala la creciente brecha entre Educación y Tecnología a través de la evolución en estos últimos años de las posibilidades didácticas en el uso de la imagen.

La realidad virtual: última revolución de la imagen

*"El niño hace todos los días un viaje en el tiempo.
Sale de su casa en el siglo XX (T.V., radio, teléfono, video) y entra
en la escuela del siglo XIX (tiza, pizarrón y discurso magistral).*

Mac Luban

por **Luis Battistoni**

DOS ECUACIONES REVERSIBLES

La importancia de la imagen en todas las culturas es una constante histórica relativamente fácil de rastrear a través de su valor místico, simbólico, expresivo o educativo. En la civilización tecnológica actual esa importancia resulta obvia: estamos inmersos en el llamado "mensaje-masaje" de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión.

Es interesante apuntar de paso que en este siglo se ha producido la separación radical y definitiva entre **medios de transporte** y **medios de comunicación**. el primero supone el traslado de objetos físicos en determinado lapso de tiempo. Hasta el siglo pasado y buena parte del presente, las noticias viajaban como objetos físicos, como una carta, un paquete, un mueble. Hoy en día, gracias al desarrollo de la tecnología; la información no viaja física-

mente, sino electrónicamente, en forma instantánea, generando la posibilidad de acceder a enormes volúmenes de información originada en cualquier parte del planeta simultáneamente a su producción. La **"toma directa"** de la televisión, característica esencial y distintiva de este medio, se ha convertido en la más relevante modalidad periodística, como sucedió en la reciente Guerra del Golfo. En esta configuración actual de las comunicaciones, el audiovisual asume naturalmente el rol principal.

El discurso y estructura de significaciones está básicamente expresado por el signo icónico cuyo mensaje implícito y/o explícito es puesto en la casa y en la conciencia de cada uno de millones de hombres al mismo tiempo. La importancia política y pedagógica es obvia: Información y Poder es lo mismo; Educación y Tecnología es lo mismo.

Quien dispone de la información dispone del poder y viceversa; quien dispone de la educación dispone de la tecnología y viceversa.

TIEMPO CERO

Múltiples investigaciones en el campo de las ciencias del hombre buscan describir y explicar la importancia de la imagen en la cultura actual: la construcción del lenguaje gráfico, los contenidos y valores del mensaje icónico, el medio de comunicación audiovisual como estructura significativa, el poder de seducción de la imagen por su efecto directo sobre la emocionalidad, su influencia sobre las pautas de conducta cultural y la jerarquización de valores, son, todos estos y otros temas conexos, problemas de gran importancia para la investigación científica y la sociedad actual. No sólo para la sociedad nacional encerrada en la artificiosidad de las fronteras, sino también para la sociedad planetaria que gracias a la tecnología satelital dispone de infraestructuras globales de comunicación capaces de transportar la imagen y el sonido en tiempo cero a todos los rincones del planeta por encima de toda frontera, desdibujando delimitaciones políticas, produciendo un cues-

tionamiento y cambio en la noción tradicional de soberanía y superponiéndose al etnocentrismo cultural de muchas regiones del mundo.

Desde la revolucionaria circulación de ideas y valores producida por la "galaxia Gutenberg", nada semejante se había dado hasta estas últimas décadas.

LA CRÍTICA CLÁSICA

Sin embargo podría afirmarse que estos son ya temas y problemas "clásicos" de la cultura tecnológica contemporánea como cultura de la imagen. Problemas donde la imagen y su discurso, **el discurso icónico, aparece como instalado delante del consumido, quien no tiene otra tarea que incorporarlo a su subjetividad.** Este es el relacionamiento tradicional con el lenguaje de las imágenes -claramente es el caso de la televisión convencional- el que ha producido las más frecuentes críticas: el tiempo que "perdemos" frente al televisor, la falta de estimulación y ejercicio de las capacidades lógicas y de razonamiento, la pasividad del sujeto receptor, la falta de actitudes críticas frente a los contenidos y valores de la imagen y consecuentemente la posibilidad de "masaje", manipulación o dominio sobre las conciencias individuales y las actitudes colectivas. Tema este último visto generalmente a través de prismas ideológicos y por lo tanto con preconceptos desformantes de la realidad, cuando debiera al menos observarse desde una ética de la responsabilidad.

Si resultan temas clásicos de investigación y crítica -lo que no quiere decir temas superados- se debe a que ha sido la misma tecnología en estas últimas dos décadas del siglo XX, la que se ha

encargado de dar otro salto adelante en cuanto a su propio desarrollo, otro verdadero "salto cualitativo" que crea y operativiza nuevas modalidades de relacionamiento comunicacional que convierte en obsoletos la linealidad de los esquemas semiológicos en uso: **emisor/medio-mensaje/receptor.**

El desarrollo de la ciencia informática y el uso de técnicas computacionales con capacidad de automatizar el manejo de grandes volúmenes de información a través de la lógica algorítmica como método de resolución de problemas, configura otra de las áreas de desarrollo tecnológico acelerado. La información disponible, la enorme capacidad operativa de las memorias informatizadas, las bases de datos, los programas utilitarios de todo tipo ajustados específicamente para una determinada actividad comercial, industrial, administrativa, educativa, investigativa, recreativa, son operaciones corrientes, tanto con equipos de gran porte como con computadores personales del ámbito familiar. El computador se percibe cada vez más como un instrumento común indispensable para la solución de problemas del diario vivir y no como magia o lujo de la tecnología de grandes empresas transnacionales.

CREATIVIDAD INDIVIDUAL POR MEDIO DE TECNOLOGÍA

Pero al universo de potencialidades de la ciencia informática y los métodos computacionales (potencialidades que ya se observan hoy en los "sistemas expertos" que se desarrollarán aún más en la próxima generación de computadoras "inteligentes", es decir, capaces de tomar decisiones propias) se le ha criticado su

pobreza de imagen comparado con la riqueza de imágenes de la televisión y el video. A su vez a la televisión se le ha criticado su pobreza en cuanto a procesos lógicos y de razonamiento. La combinación de lo mejor de la computación -**potencialidad lógica**- y lo mejor de la televisión -**riqueza de la percepción**-, ha producido la tecnología del **video interactivo**, base operativa de la realidad virtual cuyas posibilidades para la investigación científica, la industria y la investigación, recién se empiezan a avizorar.

La posibilidad de manipular la imagen (no ser como hasta ahora mero espectador pasivo) por medio de decisiones subjetivas tomadas durante un proceso (discurso icónico), permite como es obvio, la participación activa y la superación de la pasividad acrítica del consumidor tradicional.

El discurso icónico potenciado con la suma de lo mejor de la televisión y del video arriba anotados, permite que la participación activa (reconocida de gran valor didáctico) no sea una mera gimnasia de la lógica, sino la posibilidad de estructurar la creación individual, las propias especificidades, en la resolución de problemas ajustados al individuo concreto y no a ciertas abstracciones o vaguedades disfrazadas de programas sociales, culturales o educativos. El video interactivo crea condiciones inéditas para el desarrollo y expresión de la creatividad individual. Con el video interactivo se ha dado un paso fundamental en la pedagogía de la imagen: se ha pasado del relacionamiento acrítico, pasivo y peligrosamente seductor, al relacionamiento participativo, crítico, donde la creatividad individual -esta vez gracias a la tecnología- retoma su rol de realización personal.

LA REALIDAD VIRTUAL

La evolución tecnológica no cesa: el video interactivo ha entrado en estos últimos años en una nueva fase de desarrollo incorporándose a la técnica de **los simuladores** ya existentes desde hace décadas y usadas especialmente en la capacitación de pilotos de aviación y conducción de automóviles. Apoyados en las **leyes de sistema** y en la construcción de **modelos físicos** como objeto análogo, se desarrollan cada vez más simuladores de tipo avanzado que operan con video y computadoras reproduciendo o emulando situaciones reales o problemas reales que es posible "simular", resolver. Ahora no sólo existen modelos para aprender a conducir, sino también para operaciones quirúrgicas, simulación de conductas biológicas o psíquicas, juegos de competición, etc. El campo de aplicación es ilimitado, como la realidad misma. Ya se observan corrientemente juegos electrónicos comerciales usados como simuladores donde se interactúa con una realidad virtual. Esto es ya algo común entre los jóvenes que concurren a estos lugares de entretenimiento.

La posibilidad de crear una realidad virtual donde las condiciones de aprendizaje son prácticamente las mismas que la situación real, tiene -a nuestro entender- el carácter de una nueva revolución para la teoría pedagógica-

ca y la práctica educativa. **Los modelos de simulación como tecnología de la educación disponible, obligará a replantear nuevamente las estrategias de acción educativa, los métodos y técnicas de capacitación, el rol del docente, los alumnos y las instituciones educativas.**

Las potencialidades del video interactivo y de los modelos de simulación con la creación de la realidad virtual en el campo de la capacitación (posibilidades que consisten nada menos que en recrear el proceso completo de enseñanza-aprendizaje como realidad virtual) son por ahora motivo de perplejidad pedagógica. Cuando la teoría y la práctica logren la implementación didáctica de la realidad virtual poniendo al servicio de la educación esta tecnología, se habrán echado las bases de los programas educativos del siglo XXI, programas que hoy apenas se insinúan en el uso incipiente del video y el video interactivo en el área de capacitación empresarial. Es de esperar que ingrese como tecnología educativa de uso en los sistemas formales o institucionales de educación pública y privada. **Si bien es cierto que hay una pronunciada brecha entre Pedagogía y Tecnología, hay más aún entre las prácticas educativas formales con su carácter conservador y las conquistas tecnológicas con su veloz desarrollo.** Mientras la Tecnología en cuanto a

avance material parece estar en la Edad de Oro, la Pedagogía en cuanto a sus recursos técnicos parece estar aún en la Edad de Piedra.

Se objeta que una tecnología de la educación de punta, es un lujo en sociedades subdesarrolladas. Es cierto, pero el impacto de la tecnología de todos modos existe y cambia insoslayablemente las pautas de conducta cultural y la circulación y uso de bienes y valores. Por otra parte la tecnología tiende a ser cada vez más barata, diluyendo en cierto modo la objeción inicial.

Se objeta que la tecnología es un medio y no un fin en sí mismo y que por lo tanto no se la debe confundir con un valor, porque en definitiva lo que importa es la consecución de los grandes valores universales del hombre, conquista del proceso civilizatorio. Esto nos parece una falsa oposición que no merece mayor análisis: nadie niega los grandes valores -éticos, estéticos, políticos, educativos, etc.- del hombre por el hecho de aceptar la importancia del medio tecnológico.

De lo que hay que cuidarse es de tomar la tecnología como un deslumbrante juguete o como una nueva y todopoderosa magia operando como panacea universal y no como lo que es: un conjunto de herramientas creadas y recreadas bajo el dominio de la inteligencia del hombre, para su propia felicidad. *



*Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen
realizado en La Coruña, España entre el 30 de junio y el 4 de julio de 1992*

Imágenes publicitarias: ¿Qué nos venden?

por José Ma. Aguilera Carrasco

La publicidad hoy ejerce una influencia en nuestro comportamiento mayor de lo que estimamos. Se calcula que una persona al alcanzar los 60 años habrá visto y oído una media de **50 millones de mensajes publicitarios**. La mayor parte de ellos serán ignorados, algunos resultarán útiles y otros contribuirán a engañarnos.

La publicidad puede ayudarnos a descubrir nuevos productos o a encontrar dónde comprarlos a mejor precio. Pero también puede hacer que compremos lo que no queremos ni necesitamos o que pensemos que una marca en concreto es mejor de lo que en realidad es. Para ser capaz de distinguir entre unos y otros reclamos publicitarios se necesita cierta habilidad.

Debemos aprender a determinar exactamente qué es lo que se nos presenta en un anuncio y reconocer cómo se intenta hacer el producto atractivo a la audiencia. Esto puede parecer una tarea fácil, pero las agencias publicitarias gastan millones para ponérselo difícil. Ayudar a nuestros alumnos a desentrañar los en-

tresijos publicitarios sería el objetivo de esta comunicación.

Para **leer críticamente un reclamo publicitario** necesitamos realizar un análisis detallado de cada una de sus partes. A saber:

- 1º El lenguaje > ¿comunica algo el nombre del producto y su eslogan?; ¿qué tipo de lenguaje y tono emplea?; ¿utiliza palabras irrelevantes, ambiguas, o vacías de contenido?; ¿se sirve de preguntas retóricas?; ¿está el mensaje completo o inacabado?
- 2º Los elementos visuales > ¿qué tipo de imagen presenta?; ¿está relacionada con el producto?; ¿va acompañada de algún texto, música, o comentario?; ¿qué relación guarda el componente visual con el verbal/auditivo?; ¿aparece el producto en el anuncio?; ¿tiene logotipo?; ¿dónde va colocado?; ¿tiene importancia su ubicación?
- 3º El contenido del anuncio > ¿qué sucede en el anuncio?; ¿tiene argumento?; ¿qué hace la gente que aparece?; ¿qué tipo de gente es?; ¿cómo visten?; ¿qué imágenes proyectan?; ¿cuáles de

sus cualidades se asocian con el producto?; ¿son estereotipos?; ¿te identificas con ellos?; ¿comunica el anuncio algo más de lo que se ve a simple vista?; ¿se utilizan símbolos?

- 4º Lo que rodea el anuncio > ¿a quién va dirigido?; ¿aparece en el medio más idóneo para la audiencia que busca?; ¿qué valores o ideología transmite?; ¿qué actitudes políticas, sociológicas, económicas o culturales se reflejan indirectamente en él?

Este análisis debería tener muy presente que los publicistas, para crear la ilusión de superioridad de un producto, generalmente recurren a alguna de las siguientes técnicas básicas:

- Inclusión de un famoso como figura testimonial que avala la calidad de un producto. Ej. Camilo José Cela, Hª Literatura.
- El reclamo inacabado. Un producto es "mejor" o da "más", pero no se indica el segundo término de la comparación. Ej. "Mermelada Helios más fruta menos azúcar", (¿que qué?).

- Empleo de un lenguaje impactante pero vago o vacío de contenido real. Ej. "Fiat Tipo 2.0, la energía"; "Jeep, la leyenda americana".
- Los que recurren a la singularidad del producto como señal de superioridad. Ej. "Los puros Don Julián son únicos".
- Destacar lo obvio. Ej. "Mermelada Helios sin colorante" (Ninguna mermelada puede llevarlos).
- El reclamo científico o estadístico. Ej. "Bio: con bífidos activo".
- El halago al consumidor. Ej. "Tarjeta Club 25: Aire de líder".
- La falta de exactitud en la información. Ej. "Hecho con lana" (¿cuánta?).
- La pregunta retórica. Ej. "¿Qué crees que prefiero besar una piel áspera, o una piel suave y cuidada? Basic Homme de Vichy".
- El otorgarse la representación del prototipo de consumidor. Ej. "use Persil y su ropa quedará tan blanca como la que usa la Sra. Martínez".
- El esnobismo o la asociación de una vida deseable con un producto determinado. Ej. "Audi :Coupe S2: Acceda al poder".

Un ejercicio completo de análisis publicitario incluiría, en los distintos niveles educativos, una variada gama de actividades que el profesor puede amoldar a las necesidades y características de sus educandos. Las actividades a las que

aquí someramente me voy a referir implican la decodificación de la publicidad en sus dos vertientes: objetiva y subjetiva.

En un primer estadio se podría proponer a los alumnos una clasificación de distintos anuncios en base a las técnicas aquí mencionadas, o, de una forma más sencilla, siguiendo una tipificación más básica: distinguiendo los que nos ofrecen información útil y clara sobre el producto de los que poco o nada nos dicen sobre él. Ejemplo del primero podría ser "Impresoras chorro de tinta por burbuja JP 150 - JP 350, desde 59.900 pts. (...)", y del segundo, los más comunes, "¿Qué diría tu mamá si te viese con Eristoff?".

Posteriormente se les puede sugerir un juego-actividad cuyos resultados servirían para corroborar hasta que punto la publicidad es toda una concepción **ilusoria** del mundo en que vivimos. Se trata de que echando un poco de imaginación los alumnos se pongan en la piel de un alienígena que tan solo conoce nuestro planeta y a los humanos a través de los anuncios. Este alienígena tiene que describir en una carta sus impresiones sobre los terrícolas. Algunos de los aspectos de la vida en la tierra a considerar serían:

- ¿cómo son los terrícolas?
- ¿qué hábitos tienen?
- ¿qué comen y beben?
- ¿qué constituye su riqueza, pobreza, o su nivel medio de vida?
- ¿cómo se ganan la vida y

cuáles son sus necesidades?

- ¿en qué emplean su tiempo libre y qué ritmo de vida llevan?
- ¿cómo son las relaciones entre los sexos?
- ¿y entre padres e hijos?
- ¿qué significa ser sexualmente atractivo?
- ¿qué constituye la felicidad para la gente?
- ¿cuál es su edad media?
- ¿cuáles son los valores por los que se rigen: qué adoran, a qué aspiran, qué temen, qué anhelan ...?

No quisiera que tras leer estas líneas se sacase la conclusión de que mi postura ante la publicidad es negativa. No es eso. Considero que para dar a conocer un producto hay que difundirlo, pero no de cualquier manera, como si "todo valiese" con tal de vender. Estimo que la publicidad debería ser más rigurosa para no confundir y engañar al abrumado consumidor.

Hecha esta salvedad tengo que decir que hay toda una publicidad que bien se puede incluir en el terreno de lo artístico. Algunos anuncios son una excelente muestra de ingenio y creatividad, tanto en la vertiente pictórica como fílmica.



*La historieta o tira dibujada, género de entretenimiento, humor o pasatiempo, ha sido considerada tradicionalmente como un material negativo para la educación, especialmente por su acción masificante, su desarrollo esquemático y simplista y porque la sustitución del texto por la imagen constituye un elemento inhibidor de palabras. Este tema es abordado por el maestro **Luis Netra**, especialista en literatura infantil.*

Consideraciones sobre la historieta o como dominar al enemigo

por **Luis Netra**

Dibujos esquemáticos que plasman estereotipos, textos pobres, simplificados a su mínima expresión, héroes muchas veces falsos, revestidos de vistosos colores, que se mueven en un plano de proezas ajenas a la realidad, son algunas de las críticas que se le han hecho a través del tiempo, desde su nacimiento en 1895 en los EE.UU., cuando las dos principales empresas periodísticas (**Pulitzer y Hearst**) pugnaban por ganarse los lectores.

Pero una de las críticas más serias es que esa adhesión facilista de los lectores, especialmente niños, llevados por la línea del menor esfuerzo, proporciona un fuerte condicionamiento ideológico, donde todo es en blanco y negro: los buenos son lindos, fuertes, trabajadores, ricos y por supuesto, justos; los malos son feos, sucios, débiles, pobres, envidiosos, soberbios, etc., lo que posibilita el "masajeado" del lector pasivo, al decir de **Mac Luhan**.

MILLONES DE CONSUMIDORES

"Los altísimos tirajes anuales -setenta millones- de historietas y

el hecho de que entre sus consumidores se cuenten en gran número niños y adolescentes cuyas lecturas extraescolares espontáneas son precisamente los comics, en obvio detrimento de la lectura de obras literarias o científicas, es motivo de preocupación para el maestro de enseñanza primaria y para el maestro de español de grados posteriores, ya que éstos se enfrentan con alumnos-lectores desinteresados, que encuentran extensos y cansinos los libros en los que hay predominio de mensajes lingüísticos y que manifiestan una crasa inexperiencia en cuanto a lecturas realizadas en libros.

"El signo lacónico -elemento fundamental de la historieta- no es, pese a lo que se pudiera pensar, decodificado por los jóvenes lectores de cómics" dice **Georgina Guerra**, basándose en una investigación realizada con mil jóvenes de entre 12 y 14 años.

Existe sin embargo una constante histórica en cuanto a juicios sobre los elementos de comunicación, no olvidemos que al Quijote "se le secó el seso" de tanto leer novelas de caballería, la misma crítica se le ha hecho a obras literarias posteriores, como la novela romántica, ciertas novelas de aventuras, la novela policial

y ni que hablar del folletín o la literatura de cordel; la radio, la televisión, etc.

Pero "el tiempo es un gentil-hombre y en la medida que aprendemos a juzgar y comprender esos fenómenos de comunicación, podemos "dominarlos" y liberarnos propendiendo a su propia evolución".

EVOLUCIÓN Y CRÍTICA

La evolución de la historieta es evidente, y si bien la industria sigue produciendo malas tiras, en cantidades millonarias -que se consumen como material desechable- sólo son reconocidas y capaces de perdurar las realmente valiosas, las que del punto de vista gráfico y/o literario denotan la mano del artista.

Aparecen allí tiras que entroncan y desarrollan las mejores corrientes de la plástica universal, adecuándose en este nuevo lenguaje a distintas épocas y situaciones, las que recrean obras literarias, épocas históricas, costumbres, crítica social, las que desarrollan un verdadero sentido del humor, etc.

La valoración de la historieta va cambiando en la medida que aumentan las exigencias de los consumidores, que es mayor la

demanda y existe una crítica seria del género, lo que a su vez repercute en el quehacer de los creadores y de los industriales de la comunicación.

Habrán entonces una evolución reflejada en la mirada de los estudiosos, sean ellos docentes, investigadores, o comunicadores, que trataremos de sintetizar.

La profesora española **Carmen Bravo Villasante**, en el capítulo "La prensa infantil contemporánea" de su libro **"Historia de la literatura infantil española"** (1a. Ed. 1957- 4a. Ed. 1972), luego de dar un panorama histórico de las publicaciones desde 1887 consigna el siguiente juicio:

"Macaco (1928), Juventud, A E I y otros tantos, son los periódicos infantiles de esta época. En la actualidad se publican muchísimos semanarios infantiles de parecido estilo y papel, es decir, mediocres.

Predomina lo gráfico, la historieta animada que suplanta la literatura. El tebeo es una serie de imágenes coloreadas, de nuevo una literatura mágica, una mala imitación del cine.

El tebeo se ha convertido en un papelucho sin ambiciones estéticas, que sólo intenta atraer al pequeño lector para que gaste sus cuartos".

"Frente al excesivo didactismo del siglo XIX se opone una literatura desenfadada de crímenes, "gangsters" y otros horrores. Hoy día en todo el mundo juntas de padres y organismos oficiales se preocupan por la situación de la prensa infantil".

PELIGROSO ENEMIGO

Esta especialista pasa luego a reconocer "parciales aciertos" pero sin que ninguno destaque en forma especial, todos ellos en la

línea TBO tradicional, con chistes, ocurrencias y dibujos animados de animales a lo W. Disney".

El maestro uruguayo **Jesualdo**, de reconocida autoridad en el tema, en la edición de 1972 de su libro **"La literatura infantil"** agrega un sugestivo capítulo "sobre las 'tiras' o historietas, peligroso enemigo de la afición a la lectura del niño".

Allí realiza su crítica, pero poniendo, inteligentemente, la iniciativa en el pedido de "muchos amigos, maestros y padres", pero señalando a la vez los valores que se ponen en juego en estos materiales.

Señala Jesualdo que "se ha popularizado en el mundo entero, se dice que un poco para desgracia de la cultura juvenil" y que "se expande en forma al parecer catastrófica", acotando que han sido estudiadas con seriedad "y a veces hasta con irritación por maestros y especialistas atentos a estos problemas relacionados con las fuentes de aprovisionamiento cultural de los jóvenes".

Sintetiza luego las características que hacen efectivo "este vehículo de comunicatividad diríamos **sintético y urgente**, a menudo **regocijante**, en otras solapadamente psicológicamente amañada para crear determinados valores morales o intelectuales en el desaprensivo lector, aunque siempre fructuosa en su intento, consciente o no -no queremos aún discernir-, de detener su atención, empujarle con a veces una sola imagen, un montón de ideas, las más equívocas, distorsionadas o simplemente falseadas, sobre un hecho, un condicionamiento, un cuento, un libro entero..."

La actitud de Jesualdo, si bien crítica, es cauta en cuanto a que la historieta sea el factor fundamental de inhibición de la lectura.

ENTRE EL DRAMA Y LA NARRATIVA

Por otra parte, el argentino **Juan Carlos Merlo** en su libro **"La literatura infantil y su problemática"** dice que "la historieta se ha desarrollado y difundido en el mundo de tal manera, que ha llegado el momento de considerarla como un nuevo género artístico-literario, dentro del cuadro de lo que hemos caracterizado como 'literatura para leer y ver'. "Se trata de un género estrictamente visual, que, por serlo se confunde con los clásicos materiales de lectura (libros, cuadernos, cartillas, fichas) en cuanto a la actitud que requiere (ocio, silencio, concentración sensorial y perspectiva, intensa actividad imaginaria).

"Pero, a diferencia de esos materiales clásicos, aún de los que incluyen ilustraciones, la historieta es una nueva estructura que proponemos denominar 'artístico literaria'".

En efecto, en los clásicos libros infantiles ilustrados, los grabados tienen una mera función decorativa. En algunos casos, el de los cuadernos en especial, esa función puede llegar a ser objetivadora de lo que se dice en el texto.

La historieta en cambio, introduce un tipo de ilustración contextual, que, dentro del discurso tiene un valor estructural similar al del diálogo, la descripción o la narración.

Toda la gama de las formas estructuradas que se dan en la historieta actual, resultan del cruce de la superposición entre los elementos propios del drama y la narrativa, y los dos medios de expresión utilizados: que son el **dibujo y la palabra**".

"Así, se encuentran **diálogos** con palabras en los llamados "globos", y **diálogos** con imáge-

nes; **descripciones** con palabras en los epígrafos o copetes, y **descripciones** con imágenes; **reminiscencias** con palabras a través de los globos unidos con burbujas, y **reminiscencias** con imágenes a través de globos con dibujos; **acción** con palabras, generalmente onomatopéyicas (bang, crash, bumm), y **acción** con imágenes y algunas otras formas estructurales con sus consiguientes reiteraciones e intensificaciones”.

COMPRENDER Y DOMINAR

Hasta aquí una breve evolución según algunos estudiosos y una somera caracterización de un género que se convirtió en un fabuloso negocio editorial, con tirajes millonarios, dirigidos especialmente a niños y jóvenes.

Ante esta realidad se hace imprescindible, para los educadores, dirigir su acción a la preparación de los alumnos para la comprensión y dominio de este nuevo material de la cultura que han divulgado a escala universal los medios masivos de comunicación.

Al respecto dice **Georgina Guerra** en su libro **“El cómic o la historieta en la enseñanza”**: “Todo maestro tiene un compromiso ineludible ante sus alumnos “educarlos para la vida”, y esta educación implica: integrar a sus alumnos en la nueva cultura que han procesado los medios de información masiva.

Convertir los medios en instrumentos, no sólo de información sino en auténticos agentes formativos.

Educar para el uso adecuado de los medios masivos de información evitando el consumo de información en forma pasiva.

Lograr que nuestros alumnos sean capaces de percibir tanto los

signos icónicos que emplean los medios como la estructura que los condiciona.

Lograr que el alumno comprenda, use y domine los signos icónicos empleados en las historietas, integrándolos, en los contenidos de la nueva cultura.

Lograr la liberación y autodeterminación del hombre mediante el desarrollo de su capacidad crítica.

Queda pues en nuestras manos instrumentar formas para poner este medio de comunicación al servicio del educando, lo que ya fuera planteado hace muchos años por el maestro Agustín Ferreiro.

ALGUNAS SUGERENCIAS

Ya que la revista, como se dijo, especialmente las de historietas suelen ser las primeras lecturas extraescolares espontáneas de los niños podemos sugerir:

- Usar las revistas de historietas como material de lectura, de conversación y crítica, además de las que tienen un contenido didáctico determinado. El maestro orientará la selección de materiales buscando aquellos que aporten valores artístico-literarios y contenidos que propendan a la formación, elevación y liberación del individuo.
- Realizar la catalogación y usar del fichero por parte de los niños, permite familiarizarse con estilo, temática, clasificación, etc.
- Interpretación de historietas mudas, redacción de diálogos, composición de nuevas historietas en base a collages constituyen actividades positivas.
- Trazar el perfil de los personajes, especialmente en clases superiores. (Para esta activi-

dad resultan muy adecuadas las tiras de **Mafalda**, entre los que Susanita, Felipe, Manolito, Libertad son los que tienen rasgos más definidos de identificación).

- Para la elaboración de sus propias historietas los niños realizarán observaciones de los cuadros, símbolos y otros elementos usados por los historietistas para expresarse, especialmente **globos, burbujas, onomatopeyas, símbolos visuales, estados de ánimo, etc.**
- Historietar cuentos. Esta actividad es la que nos resulta más sencilla, efectiva y de fácil aplicación.

Como preparación simplemente hacemos observar los dos aspectos fundamentales de las historietas: **dibujo y texto**, hacemos observar que el texto está constituido especialmente por diálogos encerrados en **globos**, aunque puede ser también un texto narrativo suelto dentro de los cuadros, en su oportunidad le daremos el término adecuado.

Una vez narrado el cuento se inicia la redacción, que puede ser colectiva, los diálogos, la realización quedará luego a entera libertad de los niños.

Mediante esta actividad, que los alumnos realizan en forma placentera, poner en juego distintas competencias como: recordar, seleccionar, sintetizar, redactar, ordenar, jerarquizar e ir incorporando lenguajes simbólicos no verbales.

La creatividad de los docentes permitirá desarrollar nuevas ideas y nuevas formas de aprovechamiento.

*

La poesía visual ha quedado al margen de la cultura literaria oficial. Tampoco se ha comprendido debidamente la importancia educativa de esta vía expresiva ubicada entre la linealidad del lenguaje verbal y la globalidad del lenguaje visual. Ruben Tani, docente del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, nos aproxima al tema semiótica y escritura.

Entre lo verbal y lo visual: la escritura

La textura de lo verbal/visual

por **Ruben Tani**

ACLARACIÓN

Hace casi diez años pensamos en llevar la Poesía Visual al sistema escolar. Primero esta idea influenció en algo el libro LEO de 1986, luego cuando trabajamos con logotipos y actualmente se lleva a cabo de modo efectivo. Trabajar textos visuales, collages y montajes posibilita trabajar textos con palabras e imágenes y es útil para adquirir habilidad para **diagramar** elementos del texto y para adquirir elementos básicos de la sintaxis visual.

Naturalmente, que debemos aclarar que desde el año 1980 realizamos poesía visual y concreta y hemos participado en más de 150 exhibiciones en todas partes del mundo. Hemos hecho además libros-objeto, de los cuales la mayoría está en Universidades extranjeras (Visual Arts).

Este trabajo creativo que ha tenido picos de fatigosa creatividad ha mermado un tanto por las exigencias que impone el sistema escolar con su ávido interés en este tipo de realizaciones.

Lamentablemente en Uruguay la poesía visual es un trabajo al margen de la cultura literaria oficial. En Brasil, desde los años 50 existe una vertiente operativa, esta se conoce como Poesía Concreta y Poema Proceso. Esperamos que se llegue a comprender la importancia de estos materiales y en ese sentido estamos trabajando en una escuela de Montevideo.

LA DIAGRAMACIÓN DE LA ESCRITURA

Desde hace tiempo estamos tentando establecer ciertos conceptos que describan el dominio de las estrategias cognitivas. La tradición tiende a separar lo verbal de lo visual, bajo el peso de la tradición cartesiana, que dividía los conocimientos en claros y distintos y las intuiciones confusas. Esto supone una distinción disciplinaria que otorga más prestigio a la Lógica, la Teoría del Conocimiento y conceptos que a la Estética y todo lo que se considere expresión creativa. Claro detrás de estas ideas hay una posición muy fuerte en favor de la Razón abstractiva en detrimento de la

imaginación y la fantasía creativa.

Pero, más allá de estos supuestos filosóficos que han permeado nuestra cultura en diversos puntos, es momento de establecer ciertas consideraciones, que dejen de lado esta visión del pensamiento dividido en capacidades jerarquizadas, para tratar de explicar las estrategias cognitivas de acuerdo por ejemplo, a fenómenos de nuestra cultura actual y recordando que los neurólogos observan al cerebro como una complicada red de interrelaciones muy sofisticadas. Es en este sentido que basados en ciertas concepciones de la Semiótica pragmática de Ch. S. Peirce y su noción de **diagrama** pretendemos recoger y explicar aspectos cognitivos y culturales que caracterizan ciertas estrategias cognitivas, sin dualismos. Dada la dificultad del tema trataremos de dar una idea general de lo que entendemos por **diagramación**.

Suponemos, primero que no existen capacidades totalmente "a priori" o innatas y que la mente se refleja en lo que produce como semiótica social. Los textos y materiales producidos desde Mallar-

hechos con pocos elementos que sin embargo están relacionados en su aspecto verbal con la imagen construida.

Pero veamos, antes de agotar más argumentos, otro ejemplo en la **figura 2**, que muestra un texto visual diagramado y construido en base a tres letras en distintas posiciones, no lineales. Las letras no funcionan en su comportamiento habitual.

Las letras representan:

- 1) la g y la d acostadas a dos caracoles
 - 2) la A acostada es la primer letra de Aquiles
- Se puede agregar que las letras

comics para señalar un mensaje verbal.

Este texto establece una relación intertextual entre la tradicional paradoja de Zenón acerca de que Aquiles nunca alcanzaría a la tortuga.

Naturalmente que hay una sustitución de la tortuga por los caracoles, que son más fáciles de representar con letras del alfabeto.

El mensaje refiere a esa tradición muy rica, y quizá agrega la idea de que efectivamente Aquiles no alcanza al caracol (que representa a su vez a la tortuga) que mira desde lo alto para ver la ruta

símbolos. En televisión es frecuente el uso de letras y palabras con distintas funciones, semejante a los ejemplos que hemos tratado brevemente de explicar.

EL MEDIO Y LOS ESTILOS NARRATIVOS

Hemos visto ejemplos de textos con letras en función visual (no lineal) pero estáticos, sería bueno comentar brevemente textos visuales dinámicos, en sucesión. También en ellos tenemos registros narrativos y discursivos que suponen un comentario, cuento, informe... En el texto

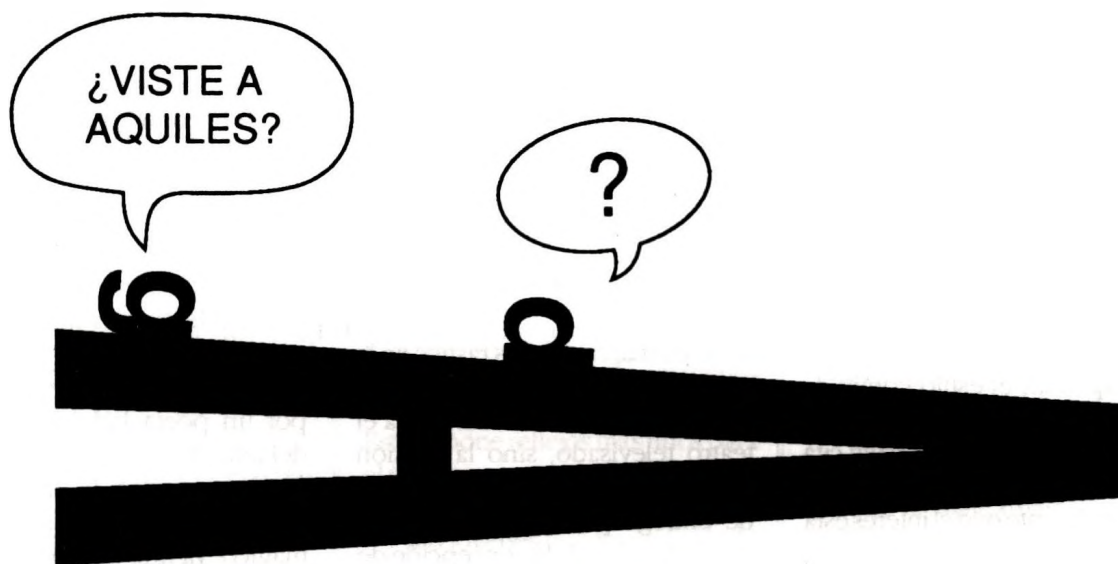


Figura 2

minúsculas o en tipo menor son metáforas o íconos y representan por su semejanza a dos caracoles. La letra A cumple una función metonímica, una parte que representa al todo, la letra inicial por el nombre completo del héroe griego.

Bien, si la parte visual diagramada con letras en función visual o icónica, aparece bastante clara a primer golpe de vista, debemos explicar qué agrega la personificación de las letras como caracoles utilizando globos de

de Aquiles, acerca del cual pregunta al otro caracol que pasa sin entender de que se trata.

Estos textos visuales que hemos diagramado para dar ejemplos, no son de los más interesantes que hemos hecho, pero la intención aquí, es la de señalar las posibilidades de estos textos mínimos en relación con su rica intertextualidad. Además señalan, si extendemos ciertos conceptos, la complejidad de otros tipos de textos que utilizan una mayor cantidad de signos, imágenes y

diagramado con palabras en función visual producimos un sentido para interpretar. El texto visual de la TV lleva a la palabra como discurso presupuesto y por lo tanto a un sentido. El texto escrito y el texto visual son parte de un mismo proceso cognitivo, y por lo tanto semiótico.

La TV tiene en su aspecto puramente visual la presentación de textos que señalan un múltiple forma de intertextualidad, en las formas de los signos, su presentación, los estilos narrativos, etc.:

avisos
telenovelas (Top Model, Reina de la Chatarra ...)
musicales
clips (MTV)
teatro (Atreverse ...)
soap opera (Años Dorados, Alf, Harry y los Henderson ...)
noticias
seriales (Flash ...) etc.

En estos productos se dan mezclas de estilos que abarcan los registros visuales de expresión y los formatos narrativos. Por ejemplo en **Flash** tenemos la cita al legendario comic que muchos niños y jóvenes actuales no conocen. Sin embargo la serial reconstruye la época a través de un estilo más bien parcial ya que aparecen sugeridos elementos modernos, como los autos y las computadoras que no pertenecen al comic primitivo. Tiene tomas de cámara que repetidamente recuerdan el estilo visual del comic como dibujo.

En este sentido **Batman** y **Robocop** citan el estilo comic de enfocar edificios por ejemplo. De allí tenemos que el texto visual cita al texto del comic.

Naturalmente que el interés está marcado por otras razones de naturaleza cultural, es decir el notable interés que han despertado **Beverly Hills** y **BayWatch** entre los jóvenes.

Por otra parte en el ítem de la lista tenemos las telenovelas y aquí podemos hacer una distinción en cuanto al modo de producción y al formato narrativo:

teleteatro (Manuela, La Elegida...)

telenovela (Top Model, La Reina de la Chatarra ...)

ya que los primeros productos retoman y repiten el "sainete" y el "folletín" (A. dumas, E. Sue...) como teleteatro. Los productos argentinos de este tipo mantienen desde hace más de 30 años el mismo

formato narrativo aunque las plantas y los medios de producción son notables y modernos (ATC) y presuponen que se adaptan al público de nuestras culturas. Estos teleteatros son marcadamente hablados, con poca acción, sin exteriores, con personajes acartonados que repiten los mismo melodramas cursis de los radioteatros (Isolina Nuñez, Anibal Pardeiro y Julio C. Armi... entre otros pioneros). Aclaramos que lo de cursi va por los teleteatros argentinos y no por estos artistas uruguayos mencionados, porque el teleteatro argentino es un pastiche incongruente con la época y los medios. No lo hacen a propósito o por ser posmodernos lo hacen por falta de ideas. El radioteatro era original como folletín y encuadraba con el gusto y la expectativa del medio cultural. En tanto que el teleteatro argentino supone que el gusto y la expectativa social no ha variado en 50 años y no cita o reproduce el radioteatro, lo sigue haciendo.

Para marcar ciertos rasgos en la producción y edición de estos productos, podemos analizar no ya el teatro televisado, sino la versión moderna del folletín como historia de entrega por capítulos o serie episódica. Desde la concepción de la presentación notamos que tanto **Selva de Cemento**, **Top Model** o **La Reina de la Chatarra** están concebidas más como un producto cinematográfico, en cuanto a las tomas, los exteriores y el guión. No se trata de actuaciones teatrales decadentes o acartonadas, sino de personajes mas verosímiles dentro de la narración aunque a veces sean exagerados (Doña Armenia ...). No hay galanes, ni malos, heroínas desquiciadas per se, se producen las situaciones con actores inteligentes. Los productos de la TV Globo, por decir, los brasileños, utilizan más el recurso visual, el diálogo y la rapidez de las secuencias. Esto marca una diferen-

cia técnica en la edición y en la producción, así como en la concepción del producto.

Estas observaciones apuntan a indicar que la TV puede ser un medio útil y barato como ayuda audiovisual para el educador, ya que ofrece una enorme variedad de textos narrativos y persuasivos para analizar y comentar. Esto que hemos analizado es una muy breve reseña de la riqueza de los textos que uno puede analizar, especialmente en los formatos narrativos, veamos:

EL MODERNO HOMBRE MÁQUINA

Siempre existió en la mente del hombre y en las culturas la posibilidad de crear un hombre. George Smith encontró, en 1872, el relato del Diluvio en la biblioteca del rey asirio Assurbanipal que reinó en Nínive a fines del siglo VII A.C.. La epopeya de Guilgamesh narra que la Diosa creadora de Guilgamesh crea del barro a Enkidu el doble y antagonista.

Esta epopeya fue compuesta por un poeta babilonio después del año 2000 A.C.

Conocemos la leyenda del Golem, creado mediante un rito mágico, ya que hasta cierta época, como no había tecnología, la creación se basaba en el supuesto del poder divino o de la magia.

Pero más modernamente, encontramos en Descartes y pensadores posteriores preocupaciones acerca del cuerpo como máquina, antes Alberto Magno (1204-1282) estuvo interesado en construir robots.

De las ideas de Descartes, vemos que La Mettrie (1709-1751) plantea la idea del animal máquina en su **L'Homme-Machine** y que "La Eva futura" (1887) de Villiers de l'Isle Adam narra que Edison un inventor construye un robot femenino llamado Hadaly. Finalmente Karel Capek, en su obra **R.U.R.**

populariza la palabra robot. Esto que es una muy breve reseña acerca del Mito del hombre máquina y el robot, marca su pasado literario, técnico, filosófico, religioso y que el tema se reproduce en la TV.

Veamos el mito del robot actualizado del **Frankenstein** de Mary Shelley que recoge la leyenda del Golem y las discusiones entre Byron y Shelley acerca de Galvani. El monstruo o ser creado requiere de energía, no divina en este caso, sino de energía eléctrica. De allí, podemos llegar a **Robocop**, pasando por el **Hombre Nuclear** (recordar a Hulk y Terminator).

El cine y la TV textualiza y retoma la tópica del hombre máquina y muchas veces mezcla la literatura y la leyenda Folk como en la película **Monster Squad** o el **Joven Frankenstein**. Muchas veces el cine o la TV hacen sucesivas **remakes** de por ejemplo la leyenda de Drácula citando la famosa película en blanco y negro de Bela Lugosi y otra mezcla a todos los **freaks** o monstruos juntos: Frankenstein, el Hombre Lobo (Lon Chaney), Drácula y el Monstruo de los Pantanos, como en **Monster Squad**.

La técnica del color cita el pasado, con textos de filmes en blanco y negro como lo vemos hasta en la publicidad, que cita a **Gardel** y **Casablanca**.

Este tipo de cita, es un mecanismo visual que tiene correlatos con las técnicas literarias de citar otros textos. **Los Cuentos de las cinco noches** cita historias o leyendas reales o inventadas para armar una historia, que va por capítulos y en una de ellos aparece citado el Hombre Lobo, utilizando películas viejas con Lon Chaney y pasar al color cuando se trata de la historia actual. La historia o argumento se arma a partir y en la leyenda que se relaciona con el tema de Dr. Jekyll y Mr. Hyde.

Esto que decimos es para aclarar que no hay mucho de nuevo

bajo el sol y que los argumentos se refieren casi siempre a temas, tópicos y leyendas ya tratadas por el cine o la literatura.

Un ejemplo clásico de literatura filmada es **Apocalypse Now** de Francis Ford Coppola, ya que el ritmo de narración y las situaciones marcadas por un casi efecto de voz en primera persona, acerca la imagen para narrar una epopeya. Naturalmente que esto se debe al talento de F. Coppola.

Un ejemplo de revival o moda retro, onda posmoderna se pueden apreciar en los avisos o cortos publicitarios que pasan por TV, los avisos de vaqueros relacionan casi siempre la época de los 50, autos, edificios, situaciones con la ropa, los peinados y esto para situar imaginariamente el objeto con un pasado y una cultura.

En los Clips la brevedad del mensaje que es en general el de una canción, existen muchas variantes, tales como manejar la imagen como fondo del conjunto o cantante, pasando por montar un pequeño film (Michael Jackson) o realizar un montaje de imágenes computarizadas a gran velocidad. Esto supone reflejos más finos para el vidente y una nueva forma visual de armar un mensaje.

Los jóvenes que han adquirido habilidades y capacidades perceptivas, procesan la imagen diferente que un lector clásico de libros, pero además sus reflejos gnósticos manejan grados de verosimilitud icónicos, adquiriendo de este modo los procesamientos simbólicos otra función. Los jóvenes actuales manejan más fácilmente un procesador de textos que un libro, el primero es activo y programable a través de varias actividades para operar un sistema o un lenguaje.

El libro es en sí un objeto inerte, tiene hojas y letras, a veces imágenes, y exige un entrenamiento gnóstico-textual para operarlo. El libro es una especie de procesador,

materialmente finito y acotado, pero estimulante si manejamos las estrategias intertextuales de lectura gnóstica.

Estas consideraciones muy sumarias tratan de cuestionar la heredada creencia en la "linealidad" de la lectura en relación a procesos lingüísticos lineales. Decimos que, hay que distinguir entre diagramar un texto como estrategia cognitiva, más o menos abstracta, que opera organizando las diversas secuencias, aspectos y episodios de un texto y la linealidad de la representación tipográfica.

Podemos señalar así:

- a) la linealidad/globalidad de la lectura de la escritura
- b) la relación de interpretación (cajas chinas) que existe entre el texto físico visible, otros textos citados y su "lectura"
- c) la relación verbal/visual en otra perspectiva
- d) que abarca a todo tipo de producción textual
- e) que implica estrategias cognitivas de organización y procesamiento físico e interpretativo del texto (s)
- f) donde no empieza y acaba el proceso lector
- g) que la diagramación organiza un conjunto de signos en un texto
- h) las primeras expresiones gráficas no eran estrictamente lineales, se parecían más a la propaganda actual. Algunas imitaban la huella del surco del arado (mímesis icónica) y estas inscripciones bústrofedónicas usaban tipos capitales. La "linealidad" tipográfica surge antes de la imprenta en el Renacimiento y se afirma con ella para hacer más fácil la legibilidad.
- i) leer es interpretar citas, leer un texto es leer un palimpsesto (Borges) que conserva la huella de la escritura no borrada del todo de un texto anterior. *

Bibliografía sobre Pedagogía de la imagen

- ALONSO, e L. Matilla. **Imágenes en Libertad**, Madrid, Nuestra Cultura, 1980
- AGOSTINI, F. **Juegos con la imagen**. Pirámide 1987
- AGUILERA, J. **Dimensión y sistema de la televisión educativa**. Ed. Nacional. Madrid 1975
- ALCOVER N. - URBEZL. **Introducción a la lectura crítica del film**. Edebé 1976
- ANGOLOTTI, Carlos. **Comics, títeres y teatro de sombras**. Ediciones de la Torre, Madrid 1990
- APARICI, Roberto y GARCIA MATILLA, Agustín. **Imagen, video y educación**. Fondo de Cultura Económica, Madrid 1987.
- **Lectura de imágenes**. Ediciones de La Torre. Madrid 1987
- APTER, M. J. **Tecnología aplicada a la enseñanza**. México, Publicaciones Culturales 1976.
- ASUBEL, David P. **Psicología educativa**. Editorial Trillas, S.A. México 1976
- AZEMARD, G. **La video, l'enfant et les institutions**, Anthropos, 1980.
- BABIN/KOULOUMDJIAN: "Los nuevos modos de comprender", 1988.
- BBC, **English by T.V. using video in the classroom**. Londres BBC 1981
- BAGET, J. M. **Televisión un arte nuevo**. Ediciones Rialp. Madrid 1965
- BAGGALEY, Jon P. y Duck, Steve W. **Análisis del mensaje televisivo**, Editorial Gustavo Gili. Barcelona 1979.
- BALADA NOMGLUS, Marta. TERRADELLAS Roser Juanola. **La educación visual en la escuela**. Edic. Paidós. Barcelona, 1987.
- BARTOLOME, Antonio. **Video interactivo (el audiovisual y la informática al encuentro)**. Edit. Laertes. Barcelona 1990
- "Nuevas tecnologías y enseñanza". Grao Ed. 1989.
- BATES, A. W. **Broadcasting in Education. An evaluation**. Constable, 1987a.
- BATES, A. W. **Educational Television**. Units 25-26, Open University Course EH207: **Communication and Education**. O.U. Press, 1987b.
- BATES, A. y GALLAGHER, M : **Improving the Educational Effectiveness of Television Case-Studies and Documentaries, in Media Knowledge and Power**. Edited by Oliver Boyd-Barret and Peter Braham. Open University., 1987
- BROWN, J. W. , LEWIS, R.B. and HARCLEROD, F.F. **Audiovisual Instruction. Technology, Media and Methods**. McGraw-Hill Book Company., 1983
- BAUDRILLARD, Jean **Crítica de la economía del signo**. Siglo XXI. Editores. Madrid 1974
- GERARD BELLANGER "L'enfant et la camera". Ed. Casterman, 1979.
- "Le camera dans la classe" Ed. Casterman.
- BONET E. e outros. **En torno al video**. Gustavo Gili, Barcelona 1980
- BORRAS Y VIDAL e outros. **El guión de video didactic**. Serveis de Cultura Popular. Ed. Altafulla.
- BUCKINGHAM, D. **Media Education**. Unit 27. O.U. Course Communication and Education. Open University Press, 1987
- BULLAUDE, Jos. **Enseñanza audiovisual, teoría y práctica** Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1970
- BUSQUETS, Luis. "Para leer la imagen". Publicaciones Icce. Madrid, 1977.
- CABERO ALMENARA, Julio. "Tecnología educativa: Utilización Didáctica del video". Ed. PPV, Barcelona, 1989.
- CASTAÑEDA YAÑEZ, M. **Los medios de comunicación y la tecnología educativa**. Trillas. México, 1979.
- CASTILLEJO-BRULL, J. I. y Antonio Muñoz Sedano. **Círculo cerrado de TV y enseñanza**. Valencia, I.C.E.. Universidad Politécnica, 1975
- CEBRIAN HERREROS. **Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica**. Madrid, Pirámide 1978.
- CENTRO DE ENSEÑANZA CEAC. **Curso de medios audiovisuales aplicados a la enseñanza**. Barcelona, CEAC.

- CLIMET T., MOLINA L. **L'incorporació del video a l'escola**. Serveis de Cul. P. Barcelona, 1986
- COOPEN, Hale. **Utilización didáctica de los medios audiovisuales**. Salamanca, Anaya, 1976.
- COMBES, P and TIFFIN, J. **Television Production for Education**. Focal Press Ltd., 1978
- DALE, Edgar. **Métodos de enseñanza audiovisual**. Barcelona, Reverte, 1964.
- DECAIGNY: **"Tecnología aplicada a la educación"**. Ed. Ateneo, 1980.
- DE PABLO PONS, Juan. **Cine y enseñanza**. M.E.C. Madrid, 1986. **Las nuevas tecnologías de la información en la educación**. Ed. Alfar. Sevilla, 1992. **Cine diáctico** Ed. Narcea, 1980
- DOELKER, C. **La realidad manipulada**. Gustavo Gili. Col Punto e linea. Barcelona, 1982.
- DONDIS A. **La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual**. Gustavo Gili, 1976.
- DUGUET, A. M. **Video la memoire au point**. Hachette Littérature, 1981.
- ECO, U. **Can Television Teach?** in *Screen* 31. Summer, 1979
- EVANS, S. J. **Market Force**. In *The Times Educational Supplement* 3-11-89
- MAX EGLY. **"Television didactique"** Ed. Edilio Collection Mediatheque, 1984
- ENGLER ROBI **Les Ateliers de cinema d'animation. film et video**. Ed. Pierre Marcel Faure. Laussane.
- ERAUSQUIN, M. Alonso, MATILLA, Luis, VAZQUEZ, Miguel **Los teleniños**. Edit. Laia, 2ª Edic. Barcelona, 1986.
- FERNANDEZ IBAÑEZ J. J. **"El cine en el aula"** Ed. Narcea ICE Universidad Santander.
- **Didáctica de la imagen**. ICE. Deusto 1986.
- FERNANDEZ FEDERICO/MONGUET **"Teoría de la realización. Audiovisual aplicado a la enseñanza"**. ICE Unive. Polt. Barcelona.
- **Metodología de la producción de video didactic**. Ed. Univ. Polt. Cataluña, 1986.
- FERNANDEZ C. **Iniciación al lenguaje del cine**. Dep. Publ. Univ. Valladolid, 1979.
- FERRES, Joan **Cómo integrar el video en la escuela**. Ediciones ceac. Barcelona, 1988
- **"Video y educación"** Ed. Laia, 1988
- FERRES I PRATS, J. e BARTOLOME PINA, A. R. **El Video enseñar video, enseñar con el video**. Ediciones G. Gili. Barcelona, 1991
- FERRO MARC. **Cine e historia**. Gustavo Gili, 1980
- FLAVELL, A. **La Psicología evolutiva de J. Piaget**. Buenos Aires, 1971.
- FLORES, J. C. **"El cine otro medio didáctico"** Ed. Escuela española, 1982
- FONT, Domenec **El poder de la imagen**. Salvat Editores, Barcelona, 1981
- FREINET, C. **Las técnicas audiovisuales**. Barcelona, Laia, 1974
- GARCIA SANCHEZ, José Luis. **El lenguaje audiovisual**. Edit Alhambra S.A.. Madrid, 1987
- GARCIA MATILLA A. **La imagen** (2 V) UNED, 1987
- GARCIA MATILLA EDUARDO. **"Subliminal, escrito en nuestro cerebro"**. Bitácora, 1990
- GAUTHIER, G. **Télévision passive, télévision active**. Tema, 1972
- **Vers la vide-animation**, Les cahiers de l'audiovisuel, 1975.
- GEA, F. **El video, un sistema aplicable al proceso de enseñanza e investigación**. E.U.B. Madrid, 1983
- GEFFROY YANNICK E OUTROS. **"Video Formation et Therapie"** Ed. E.P.I., 1980
- GIACOMANTONIO, Marcello. **La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica**. Barcelona, Gustavo Gili, 1979
- GALLAGHER, M **Organisations and Occupations**. Unit 11, Open University Course DE353, Mass Communications and Society. O. U. Press, 1977
- GALLAGHER, M. **Good Television and good teaching. Some Tensions in Educational Practice**. In *Educational Broadcasting International*. December, 1978
- GOMEZ DE ARMIGIO, **Los medios audiovisuales en el campo de la educación**. Madrid, 1983
- GOMEZ MONT, Carmen. **"Nuevas tecnologías de comunicación"**. Ed. Trillas, 1991
- GOMEZ R. DE CASTRO, Federico. **Tecnología educativa**. Madrid, Didascalía, 1983
- GOODWIN, Arthur B. **Manual de los medios audiovisuales para la E.G.B.** Madrid, Paraninfo, 1972
- HALL, S. et al. **Learning from Television**. Open University Package
- HALLORAN, J. **Examen de la comunicación de masas con especial referencia a la televisión**. Editorial Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1969.
- HERNANDEZ CARRION, Pedro. **Imagen y sonido**. Edit. Alhambra. Logman. Madrid, 1990.

- HIMMELWEIT, H - OPPENHEIM, A y VINCE, P. **La televisión y el niño**. Luis Fariña Editor, Buenos Aires, 1962.
- HODGE, Bob, TRIPP, David. **Los niños y la televisión**. Santiago, 1983
- HUESO MONTON L. **El cine y la historia del siglo XX**. Univ Santiago, 1983.
- I.C.E.. **IX Reunión del Seminario permanente de Tecnología educativa, Sevilla 12-15 de marzo de 1975**. I.C.E. Sevilla, 1975
- JACQUINOT G. **Image et pédagogie**. PUF, París 1977
- JANE WAGNER, betty "Cómo hacer fácilmente material didáctico". Ed. Ceac, 1989.
- KODAMA T y otros. **Sistema de video para la enseñanza**. Sony España, 1982.
- LANUZA ORDUÑA J. **Tecnología Educativa. Fundamentos de la enseñanza con medios audiovisuales**. ICE de la Universidad Politécnica. Barcelona, 1973.
- LAZZOTTI FONTANA "Comunicación visual y escuela" Gustavo Gili, 1983
- LEBEL PIERRE "Audiovisuel et Pédagogie" Ed. ESF. París, 1984.
- LEFRANC, R. **Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza**. Buenos Aires, Ate-neo, 1973.
- LIEBERT y otros "La TV y los niños". Ed. Fontanella. Barcelona, 1976.
- LONERGAN, J. **El video en la enseñanza del idioma**. Ed. Academia. León, 1985.
- LOWY, Pierre y otros. **Vidéo et formation, on d'une petite envie qui devient un grand projet**, folleto B.E.E.L., 1977.
- MCNNES, James. **Video en Edu-**
- cation and Training**. Focal Press, 1980.
- MALLAS CASAS, Santiago. **Técnicas y recursos audiovisuales. (Teoría y práctica)**, Barcelona, Oikos-Tau, 1977.
- Como programar y redactar guiones para audiovisuales didácticos**. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1983.
- Medios audiovisuales y pedagogía**. Barcelona, CEAC, 1979.
- Video y enseñanza**. ICE. Univ. zaragoza. 1985
- Como programar y redactar guiones para audiovisuales didácticos**. 1983.
- Didáctica del video**. Serveis C. P. Barcelona, 1986.
- "Video y enseñanza" en Medios Audiovisuales, Nº 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132. (1983)
- MARTIN MARTIN, aurora. **Comunicación audiovisual y educación**. Salamanca, Anaya, 1976.
- MARTINEZ ABADIA, José "Introducción a la tecnología audiovisual" Paidós, 1992.
- MAS CANDELA, José. **Apuntes sobre comunicación**. Madrid, Publicaciones del S.E.A., 1978.
- **Manual de ayudas audiovisuales**. Madrid, Ministerio de Agricultura, 1977.
- MANDER, Jerry. "4 Buenas razones para eliminar la TV". Ed. Gedisa, 1985.
- MAS CANDELA, José y Oscar Saenz Barrio. **Tecnología educativa. Manual de medios audiovisuales**. Zaragoza, Edelvi-ves, 1979.
- MARTIN M. **Semiología de la imagen y pedagogía**. Narcea, 1987.
- MATEO GOMEZ, Rafael. **Medios**
- de comunicación educativa (Medios audiovisuales)**. Valencia, Universidad politécnica, 1982.
- MAURICE, M. y otros. **El video en la enseñanza**. Barcelona, Planeta, 1983.
- MILARET, G. **Psicología de los medios audiovisuales**. Ed. Sud-americana. Buenos Aires, 1968.
- MILLERSON, Gerald. **Técnicas de realización y producción en TV**. IORTVE, 1983
- MONTEVERDE J. ENRIQUE. **Cine, historia y enseñanza**. J. Ed. Laia, 1986.
- MOSS, Robin **Video, the educational challenge**. Groom Helm ltd., 1983
- MURRAY THOMAS, R. & KOBAYASHI. **Educational Technology**. Volume 4. Part. II. Radio and Television. Pergamon Press. 1987.
- NAVARRO HIGUERA J. y otros. **Iniciación a las técnicas audiovisuales**. Magisterio español. Madrid, 1974.
- **Iniciación audiovisual por medio de la diapositiva**. Ed. Escuela española, 1992.
- NORBIS G. **Didáctica y estructura de los medios audiovisuales**. Buenos Aires, Kapeluz.
- POINSSAC-NIEL J. **La Tecnología en la enseñanza de la historia**. Barcelona Oikos-Tau, 1977
- PORCHER, Louis. **Medios audiovisuales. Aplicación a la lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, plástica y tecnología**. Madrid. Cincel, 1980.
- RATZKE, Dietrich "Manual de los nuevos medios". Ed. Gustavo Gili, 1986.
- RENE PREDAL "Le cinema" Ed. Fernand. Nothan, 1981
- REY LUIS E OTROS. **Cinema a l'èscola**. Casal al Mestre. Ed. Ayuntamiento. Sta. Coloma, 1982.

- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. **Las funciones de la imagen en la enseñanza**. 2ª edic. Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- RODRIGUEZ SEBASTIAN J. **Cine e historia en el aula**. Akal, 1988
- ROMAGUERA/RIAMBAU **Cinema a l'èscola**. Ed. Eumo, 1986
La historia y el cine Romaguera-Riambau. Fontamara, 1983
El cine en la escuela. Gustavo Gili, 1988
El lenguaje cinematográfico. Ed. de la Torre, 1991
- ROSSI Y BIDLE. **Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza**. Paidós. Buenos Aires, 1970
- SCUORZO, R. **Manual práctico de medios audiovisuales**. Kapeluz. Buenos Aires, 1960
- SALOMON, G y MARTIN DEL CAMPO, A **Evaluating Educational Television**. in Impact of Educational Television on Young Children. UNESCO, 1983, n. 40
- SANTOS GUERRA. "Imagen y educación" Ed. Anaya. Madrid, 1984
- SANTOS ZUNZUNEGUI. "Mirar la imagen". Ed. Universidad del País Vasco, 1984.
- TADDEI N. **Educación con la imagen**. Marova. Madrid, 1966
- TARDY "El profesor y las imágenes" Vicens Vives
T.V.E. Estudios sobre TV. Colección imagen. Tve-servicio de formación. Madrid, 1966
Televisión y violencia Colección imagen Tve-servicio de información. Madrid, 1966
T.V.E. II Conversaciones nacionales de televisión infantil y juvenil. Servicio de Formación de Tve. Madrid, 1966
2000 programas para la educación. Servicio de publicaciones de RTVE
- THIBAUT-LAULAN A. M. **El lenguaje de la imagen**. Marova. Madrid, 1973
- THOMPSON, G **Television as Text: Open University 'Case-Study' Programmes**. In Ideology and Cultural Production. Edited by Michèle Barret et al. Croom Helm., 1979
- TREFFEL, J. **Presente y futuro del audiovisual en educación**. Kapeluz, 1986
- U.N.E.D.. **Resultados de la orientación tecnológica y nuevas orientaciones**. Madrid, U.N.E.D., 1981
La imagen. Video e guía didáctica
- VALLEJO-NAJERA, Alejandra. **Mi hijo ya no juega, solo ve la televisión. ¿Qué puedo hacer?** Edic. Temas de hoy. Madrid, 1987
- VILCHES, L. **La lectura de la imagen**. Paidós, 1986
- VILLAFANE, Justo "Introducción a la teoría de la imagen". Pirámide, 1990
- VV.AA. **Investigaciones sobre los medios audiovisuales en la enseñanza del francés**. 1973
- VV.AA. **Medios audiovisuales para la educación**. Madrid, M.E.C., 1981
- VV.AA. **Video Brut. Taller infantil** Centre Georges Pompidou. Dessain & tolra. París, 1985
- VV.AA. **Ecole et TV. Double jeu de sociétés**. Ed. INA. París
- VV.AA. **A Historia das civilizações a través do cine**. Conselho de Educação, 1988
- VV.AA **Enciclopedia del video**. Ed. Nueva LENTE
- ZUNZUNEGUI, Santos. **Pensar la imagen**. Cátedra, 1989
- **MEDIOS AUDIOVISUALES**. Madrid
- **EDUCATIONAL & INDUSTRIAL TELEVISION**. Tepfer Publishing Co. EEUU
- **MEDIOS EDUCACION COMUNICACION**. Buenos Aires
- **CINEMACTION** Nº 31, 21, 22. Ed. CERF. París
- **PERSPECTIVA ESCOLAR** Nº 113
- **CINE VIDEO 20** Nº 16. Marzo, 1985
- **CUADERNOS DE PEDAGOGIA. El video en la enseñanza**. Nº 38 y 80., septiembre 1981
- PASTOR, Carlos. "Características técnicas y utilización del Video" pp. 4-9
- ALVAREZ, Julian "La utilización del video en la enseñanza". pp. 10-12
- GOMA, Eulalia. "Un medio eficaz para el análisis institucional" pp. 14-15
- LOPEZ, Olegario. "El video en la E.G.B.". pp. 16-18
- DOLS RULIÑOL. Joaquín. "Una propuesta de trabajo en B.U.P." pp. 20-22
- ROCA, Luisa "Reflexiones, posibilidades y recursos" pp. 24-27
- ALVAREZ, Julian "propuesta metodológica para una práctica de video en la escuela" pp. 28-32
- MARTINEZ RODRIGUEZ J. B. y otros. "La enseñanza a través del video y del CC. T.V. en la Escuela de Magisterio de Almería" pp. 34-37
- DIRECCION TECNICA U.N.E.D. "El video al servicio del profesional de educación". pp. 38-40

REVISTAS ESPECIALIZADAS

- **DIAGROUP** (18 números) Ed. Edebe (1981-1984). Barcelona
- **AULA VIDEO** (3 números) (1987-1989) Drac Magic. Barcelona



10 razones
para que se acerque
al CIEP

¿Qué es el CIEP?

- 1** Es el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, con sede en Montevideo, Uruguay.
- 2** Es una institución sin fines de lucro dedicada al estudio y mejoramiento de la educación desde hace más de 20 años.
- 3** Es una organización civil reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay y organismos internacionales.
- 4** Cuenta con un Departamento de Investigación Educativa, contribuyendo al conocimiento del estado de la educación en el país y la producción de nuevos conocimientos en problemas educativos específicos.
- 5** Cuenta con un Departamento de Capacitación de Recursos Humanos para la Educación que realiza cursos de perfeccionamiento docente y formación en educación inicial.
- 6** Cuenta con un Departamento de Estudios Superiores en Educación con Licenciaturas y una Maestría en Investigación Educativa.
- 7** Desarrolla programas de extensión y promoción educativa en todo el país.
- 8** Dispone de Biblioteca y Hemeroteca especializadas en educación para consulta de docentes, integra la Red Latinoamericana de documentación en educación (REDUC) y publica la revista de educación Punto 21.
- 9** Ha trabajado internacionalmente con UNICEF y el INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO en infancia carenciada; con la UNESCO en Educación de Adultos; con el INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND RESEARCH CENTER en evaluación de actividades de capacitación en proyectos de desarrollo.
- 10** Está asociado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEEAL) y a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

El programa escolar resume el modelo cultural que preside y guía la escolarización, mediante la cual la educación formal planifica el futuro de la sociedad. Para asegurar su labor prospectiva dirige las generaciones jóvenes según ciertos valores privilegiados, dando impulso a la internalización sistemática y secuenciada de modelos de ver el mundo y de las relaciones humanas capaces de efectivizar los valores seleccionados.

El texto descriptivo como modelo cognitivo en el programa escolar del Uruguay

*por Raquel Erraumospe y
J. Guillermo Milán del
Instituto de Lingüística
Universidad de la República,
Montevideo.*

RESUMEN

El lenguaje es el área de conocimientos de mayor jerarquía dentro del inventario de asignaturas que organiza el programa escolar del Uruguay. La importancia otorgada a ciertos **contenidos** programáticos dentro de dicha asignatura, los cuales instrumentan el logro de las metas, y la secuenciación pauta de los mismos a lo largo del ciclo muestran cómo la escuela pretende conformar determinados modelos cognitivos-ideacionales (modelos mentales, de acuerdo a **Johnson-Laird 1983**), enseñando a pensar mediante la actividad lingüística dirigida. Dentro del inventario de contenidos programáticos la denominada "descripción" o "técnica descriptiva" refiere al producto verbal **privilegiado** dentro de la tipología textual que maneja la propuesta curricular uruguaya (cfr. **Erraumospe 1991**).

Este trabajo parte del análisis de la estructura superficial de tex-

tos descriptivos producidos por escolares (relaciones tema-rema, características y funcionalidad de dichos vínculos, etc.). Se pretende inferir a partir de esos datos ciertas marcas de los patrones mentales de procesamiento del mundo y de las relaciones interpersonales, correlativos a las actitudes que el programa pretende formatear (objetivismo científico, validez supracultural, atemporalidad, etc.). Este programa de modelo mental, que resume la expectativa escolar, disfunciona el proceso de aculturación coyuntural que vive el niño. Dicha disfunción se origina en el desacuerdo entre el rol instrumental que el currículo asigna a los procedimientos descriptivos y la textualidad como práctica contextualizada del acontecer lingüístico real, que modaliza en otra dirección (anclada en el medio cultural de los individuos) el uso del lenguaje como constitutivo de los procesos mentales (cfr. **Donaldson 1987 y Bruner 1986**).

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ESCOLAR URUGUAYO

El programa escolar resume el modelo de cultura que preside y

guía la educación formal durante el ciclo primario de escolarización. No sólo pretende diseñar el modelo deseable de la sociedad del futuro sino que planifica su logro, proponiendo metas y seleccionando medios de acceso coherentes con dichos propósitos. Los medios de acceso a tales propósitos tienden a dirigir, y en consecuencia a controlar, en el sentido deseado, un cambio o reforzamiento de los sistemas simbólicos que regirán la interpretación del mundo y de las relaciones humanas de los individuos que concurren a la escuela.

El actual **Programa de Educación para las Escuelas Urbanas**, que es la propuesta a la que nos referimos, es un programa por asignaturas y está organizado según los siguientes niveles de concreción creciente: "Finalidades y Objetivos del Programa", "Objetivos Generales" de cada asignatura para el ciclo y para el grado, "Contenidos", "Sugerencias" y "Recursos". Cada uno de los niveles que estructuran el Programa concreta a nivel inmediato superior, y a su vez, funciona como meta del nivel inferior correspondiente. Esta recursividad autoabastece el proyecto y asegura la coherencia necesaria para que

los valores explicitados en los objetivos generales sesguen las etapas intermedias y emerjan en el cotidiano del aula, donde se resuelvan en el acontecer didáctico real.

En resumen, el programa prevé desde las intenciones más abarcativas y abstractas enunciadas en los objetivos y finalidades hasta las soluciones más concretas del acto educativo sugeridas en el uso de ciertos materiales didácticos.

Las unidades que integran cada nivel tampoco se yuxtaponen, sino que se estructuran jerárquicamente según criterios de prioridad. Es así que el lenguaje ocupa el lugar privilegiado en el inventario de asignaturas que integra el programa. Dentro de la asignatura "Lenguaje Oral y Lenguaje escrito" los temas "Descripción" (en el área de Expresión Escrita) como contenidos programáticos se secuencian y se prioriza a lo largo del ciclo. Esta secuencia está planificada de tal modo que el tratamiento de la técnica descriptiva se vuelve cada vez más importante a medida que avanza el ciclo escolar, en detrimento de los otros tipos textuales 1. En los primeros años se le adjudica estatus de contenido tanto a la descripción como a la narración, pero al finalizar el ciclo la narración aparece como un ítem incluido en el contenido del área de "Expresión Oral", el "Diálogo" es presentado como un apartado del contenido "Descripción" (cfe. **Programa...**pp. 259). La descripción, pues, termina absorbiendo dentro de su competencia a los otros tipos de organización textual.

En este trabajo nos proponemos profundizar sobre las resonancias psicocognitivas de estas intenciones programáticas y de tratar de comprender cómo la acción pedagógica procura proyec-

tarse en modelos mentales correlativos a la direccionalidad que adopta en el salón de clase la interacción lingüístico-textual. Para ello, vamos a considerar muy genéricamente un modelo de estructura cognitiva que nos va a servir para caracterizar el modo en que el sistema escolar uruguayo concibe la realidad mental de los niños y qué habilidades les atribuye.

UN MODELO DE PROCESAMIENTO COGNITIVO

Carol Feldman (1987) concibe que el procesamiento del conocimiento en el sistema cognitivo se produce a través del interjuego de dos componentes: el aspecto **epistemológico-operacional** y el aspecto **óntico**. El primero, el componente epistémico-operacional, se refiere al tipo de operaciones o acciones mentales que emprenden los individuos cuando están frente a una tarea que han de resolver. Dichas operaciones mentales a la vez que producen un nuevo conocimiento son, en sí mismas, temas de conocimiento. De su realización depende que los individuos adquieran conocimiento y programas mentales para la actividad cognitiva. A modo de ejemplo, en este componente quedarían incluidas las operaciones descritas por la teoría piagetiana.

El segundo componente, el aspecto óntico, tiene que ver con las representaciones mentales de la realidad que poseen los individuos, y que sirven de base y fundamento a la realización de las operaciones epistémicas. Es decir, debemos suponer que la totalidad de las operaciones cognitivas se efectúan tomando como punto de partida algún modelo de representación de la realidad po-

seído por el individuo: este modelo depende, entre otras variables, de la edad del individuo, de su historia como miembro de una cultura, de las circunstancias y del contenido de la tarea que tiene entre manos. Tal vez, el componente óntico sea el aspecto teórico-experimental más controvertido desde un punto de vista instrumental, puesto que todavía no se ha podido desarrollar una teoría que explique satisfactoriamente cómo las representaciones de la realidad que poseen los niños inciden en el aspecto operacional de los procesos cognitivos.

Las representaciones de la realidad como entidades construidas socioculturalmente son un tema que ha sido objeto de reflexión y estudio, por ejemplo, por filósofos como Nelson Goodman (1984) y psicólogos como Carol Feldman (o. c.) y Bruner (1986). Pero como ya señalamos, todavía no ha sido posible reconciliar estos puntos de vista con una teoría general del desarrollo de las **operaciones mentales**, con lo es la teoría piagetiana. El hecho básico que no encuentra explicación en el modelo piagetiano es que **la realidad construida sobre la que "opera" el niño y sus cualidades circunstanciales inciden tanto en los patrones generales de razonamiento como las propias operaciones que se efectúan** (cfr. Feldman 1987: 126). Es decir, la información óntica de que dispone el individuo le proporciona los parámetros que lo habilitan a situar correctamente sus operaciones, y le permiten situarse a sí mismo en los contextos de la cultura.

Esta situación se plateó a propósito de la solución que aportó Piaget al tema de la ontología. Para este autor la naturaleza de las representaciones mentales que sirven de base para el componen-

te operacional es de tipo **realista ingenuo** (cf. Piaget & Inhelder 1969; Feldman 1987). El principio central del realismo ingenuo presupone una correspondencia universal entre lo que el mundo es y el modo en que es procesado por nuestro aparato cognitivo. En Piaget, esta posición es coherente con el limitado rol que este autor concede a la interacción y a la cultura como matices de estos procesos. En resumen, el constructivismo piagetiano no explica el aspecto óntico del conocimiento, y éste es uno de sus aspectos más controvertidos.

Aquí nosotros tomamos como fundamento un enfoque constructivista de las representaciones cognitivas de la realidad. Los modelos que han internalizado los individuos, sean niños o adultos o miembros de la misma o diferentes de culturas, son distintos entre sí porque son entidades construídas socialmente, y fueron concebidas para adaptar a los individuos a exigencias diversas. Según este punto de partida, pretendemos describir algunos aspectos de la incidencia de los contextos socioculturales (entre ellos la escuela) en los procesos de construcción de realidades y de formación de actitudes ante las herramientas culturales, como los conocimientos y el lenguaje. También procuramos llegar a alguna conclusión respecto a si el argumento del realismo ingenuo subyace también en la propuesta curricular escolar (quizás, de un modo ingenuo, al no haber conocimiento o reconocimiento de sus derivaciones).

MODELOS MENTALES

Es necesario, pues, indagar sobre las funciones de los tipos de representaciones de la realidad a que nos hemos referido. En este

punto nos apoyamos, en la teoría de los **modelos mentales** propugnada por Johonson-Laird (1983)². Según este autor, "los modelos mentales son entidades que juegan un rol central y unificador representando objetos, estados de las cosas, secuencias de acontecimientos, el modo en que es el mundo y las acciones sociales y psicológicas de la vida diaria. Permiten a los individuos realizar inferencias y predicciones, comprender fenómenos, decidir qué acciones llevar adelante y controlar su ejecución, y sobre todo experimentar acontecimientos de manera vicaria (...)"³ (1983: 397).

Los modelos mentales, entonces, han de concebirse como instrumentos simbólicos que constituyen un nivel de organización funcional de la mente humana. Su función general consiste en estructurar las actividades psicológicas superiores, y proyectarlas en las múltiples actividades cotidianas, sean creativas o habituales, físicas o mentales.

El repertorio de modelos mentales de que disponemos incluye modelos mentales lingüístico-discursivos, es decir, programas según los cuales somos capaces de organizar nuestra experiencia a partir de los contenidos y formas lingüísticas. El concepto de modelo mental es suficientemente amplio como para que podamos incluir en los modelos mentales discursivos tanto las estructuras globales de construcción de discursos (estructura dialógica, estructura narrativa, estructura argumentativa, etc.) como las estrategias puntuales (semánticas, pragmáticas, sintácticas) que un individuo emplea para construir una narración o una argumentación en un contexto dado. Cada individuo, desde su nacimiento, procesa información cultural, y acorde con las necesidades y ex-

pectativas así creadas, desarrolla y actualiza modelos discursivos imbuidos con las funciones y las actitudes canónicas de su medio cultural. Es así que el lenguaje desempeña una doble función: de herramienta humana para la adaptación cultural y de agente de la cultura portador de las estructuras y los contenidos que vuelven reconocible nuestra experiencia colectiva (cfr. Donaldson 1987).

La actividad lingüística es uno de los medios primordiales a través de los cuales los individuos van conformando y perfeccionando sus modelos mentales discursivos⁴. Según Bruner, la estructura narrativa está ya presente en la interacción social del niño aún antes de que éste pueda construir narraciones, y esto ha de tener fuertes derivaciones sobre la maduración de sus estructuras y procesos mentales. El niño, asimismo, durante y después de la adquisición de sus habilidades lingüísticas utilizará la actividad discursiva como instrumento para controlar y desarrollar su pensamiento. Sus monólogos y sus diálogos, sus narraciones y sus argumentaciones continuarán conformando y perfeccionando sus modelos mentales discursivos.

En determinado momento del proceso de desarrollo el lenguaje se convierte en la principal herramienta de que dispone el individuo para organizar su experiencia, y es a partir de allí que los modelos mentales discursivos se convierten en mediadores simbólicos entre el sujeto y el mundo, entre el sujeto y "la realidad". En rigor, y para ser coherentes con nuestras apreciaciones sobre el constructivismo óntico, debemos establecer que los modelos mentales discursivos constituyen **en sí mismos** un aspecto de la realidad. Estos modelos son entidades

inherentes a la actividad misma de procesamiento de los datos proporcionados por el sistema cognitivo (top-down) o por el sistema sensitivo-perceptivo (bottom-up).

Los modelos mentales discursivos cumplen una funcionalidad doble similar a la del lenguaje ⁵, puesto que constituyen en sí mismos nuestras capacidades operacionales de procesamiento de la experiencia (componente epistémico-operacional) y a su vez conforma la realidad a partir de la cual actuamos (componente óntico).

Por esa razón es que Johnson-Laird & Garnham (1980) señalan que modelos discursivos como el argumentativo o el narrativo, de alguna manera, sustituyen a la realidad, y por eso es conveniente -en oportunidades- proceder como si el lenguaje fuera usado no para hablar del mundo, sino de modelos de discursos.

Esta concepción de las representaciones cognitivas en modelos mentales nos proporciona un buen punto de partida para discutir el modo en que la **actividad pedagógica** incide en el proceso de desarrollo y actualización de los modelos mentales al privilegiar algunos tipos textuales sobre otros. Primero, vamos a reflexionar sobre los mecanismos mentales de aprendizaje que hacen posible la acción pedagógica, y en segundo lugar, vamos a intentar describir las características más generales del modelo mental propugnado por la escuela uruguaya, al que llamaremos **modelo mental descriptivo**.

EL DESARROLLO DE LA TEXTUALIDAD Y LOS MODELOS MENTALES

La cuestión central parece ser que **los diferentes tipos textua-**

les suponen diferentes modelos mentales discursivos. Podemos convenir en que los textos son entidades lingüísticas cuya coherencia es construida a partir de las interacciones de los interactuantes. En tal sentido podemos hablar de actos de habla narrativos o argumentativos en la medida que los individuos van desarrollando su actividad lingüística intencional atendiendo simultáneamente a los parámetros estructurales de dichos tipos discursivos.

Una vez que convenimos en adjudicarle estatus de unidad discursiva intencional a los tipos textuales podemos suponer que **a los tipos textuales han de corresponderle, en líneas generales, modelos mentales discursivos** ⁶. El libro de Bruner denominado **Realidad Mental y Mundos Posibles** es una buena base para una reflexión sobre los diferentes tipos textuales desde esa interesante perspectiva ⁷.

Bruner (o. c.) propone **dos modalidades naturales de pensamiento**, la paradigmática o lógico-científica, por un lado, y la modalidad narrativa, por otro. Este planteamiento sugiere que el autor estaría proponiendo, por así decirlo, dos "macro-modelos mentales" de naturaleza discursiva, en consonancia con sus afirmaciones de que la actividad misma del niño prelingüístico tendría una estructura discursiva (cf. pie de página 3). Tales modelos serían los dos modelos básicos de organización y procesamiento del conocimiento de que dispone el hombre, al menos el hombre moderno literado y occidental.

Pero en este punto cabe preguntarnos, desde una perspectiva genética, ¿cómo se puede incidir a través de la interacción textual-discursiva en los procesos mentales que conducen a la construc-

ción de modelos de la realidad?

Carol Feldman (o. c.) nos provee con parte de la respuesta para esta interrogante. Dado que la información lingüística del background o depósito de presuposiciones (el universal pragmático de la tematización de los remas), dicha autora sostiene que se puede establecer una analogía de este proceso con la estructura cognitiva. Como ya mencionamos, las operaciones epistémicas (las que estudia Piaget, por ejemplo) que realizan los individuos al enfrentarse a una tarea cualquiera, con en sí mismas conocimiento y contribuyen a crear nuevos conocimientos. Estos conocimientos y datos surgidos de las operaciones se constituyen en **depósito óntico** es decir, adquieren estatus ontológico y pasan a formar parte de la batería de representaciones de la realidad del individuo. Ese conocimiento se transforma en conocimiento "dado", que es asumido como válido, al cual se puede recurrir para dar fundamento a nuevas operaciones y a nuevos modelos mentales. Es en ese sentido recursivo que se daría el juego entre lo "dado" y lo "nuevo" a nivel de las representaciones cognitivas de la realidad.

Esta analogía entre los procesos lingüístico-discursivos y los procesos de pensamiento nos da una pauta de cómo puede incidirse en el desarrollo de las representaciones mentales.

De hecho, la constatación de la importancia que el **Programa curricular** de la escuela uruguaya le adjudica al desarrollo del discurso descriptivo nos lleva a pensar que este tipo de discurso, y el modelo mental que lo subyace, pueden ser considerados representativos de la "realidad" que se pretende que los niños internalicen (cf. Erramouspe 1991).

En resumen, la actitud ante la

de los textos descriptivos, y el modo en que éstos se organizan, prefiguraría el modelo mental de la escuela uruguaya, su modalidad de pensamiento y su lógica. Entonces podemos preguntarnos: ¿a qué tipo de modelo mental o "realidad ideal" corresponde el texto descriptivo?

En términos generales podemos concebir el texto descriptivo como un producto lingüístico que se propone explicitar información acerca del mundo: decir cómo es, cómo está y qué contienen sus objetos. A la actitud que rige esa modalidad de procesamiento la denominamos **actitud descriptiva**.

En las descripciones no suceden acontecimientos, sino que se observan y registran datos de los objetos, los que, en esta media, aparecen estatizados, "cosificados". En sus expresiones más extremas presupone una correspondencia natural estricta entre el mundo, los pensamientos sobre el mundo y el lenguaje que expresa esos pensamientos.

EL DISCURSO DESCRIPTIVO: ANÁLISIS DE UNA MUESTRA.

A continuación presentamos un texto que podría ser el producto de dicha actitud descriptiva⁸. Fue producido por un niño que cursa 4º grado en una escuela ubicada en un departamento fronterizo con el Brasil. Veamos en qué medida las características del texto descriptivo corresponden con este ejemplo y las derivaciones de este hecho.

Adoptamos el siguiente diagramado según unidades tema-remas para facilitar el análisis:

Mi barrio

1. Mi barrio está ubicado en Masoller

2. Es lindo,
3. tiene dos comercios
4. tiene luz eléctrica.
5. Mi barrio está en el Departamento de Rivera
6. (Rivera) límite con Artigas, Salto y Santana.
7. En mi barrio están por hacer viviendas
8. En mi barrio hay mucho ganado
9. es ganadero
10. En mi barrio hay muchas estancias
11. En mi barrio hay una escuela
12. (la escuela) es grande y bonita
13. En mi barrio hay un comercio brasileiro,
14. mi barrio es grande.

En la siguiente esquematización, las unidades tema-remas extraídas del texto quedan registradas con los símbolos Tx Rx. Cuando se produce una tematización de un rema, dicha operación queda registrada por los símbolos entre paréntesis rectos

- | | | |
|----------|-------|---------------|
| 1. T1 | _____ | R1 |
| 2. _____ | _____ | R2 |
| 3. _____ | _____ | R3 |
| 4. _____ | _____ | R4 |
| 5. _____ | _____ | R5 |
| 6. _____ | _____ | [T2 ____ R1'] |

(...)

- | | | |
|-----------|-------|----------------|
| 11. _____ | _____ | R11 |
| 12. _____ | _____ | [T3 ____ R1''] |
| 13. _____ | _____ | R13 |
| 14. _____ | _____ | R14 |

Como puede observarse, la redacción expande el tema (Mi barrio) que se hace explícito durante todo el texto. Solamente en dos oportunidades ocurre la tematización de un rema (líneas 6 y 12) pero el texto progresa volviendo a establecer el viejo tema. Al tema original se le atribuyen sucesivos remas. La atribución se resuelve según relaciones muy

específicas que se restringen a:

- relaciones de estado y existencia (verbos **ser** - líneas 2, 9, 12, y 14- y **estar** - líneas 1, 5, y 7)
- relación de pertenencia (**haber** - líneas 8, 10, 11 y 13- y **tener** - líneas 3 y 4).

Estos tipos de relaciones inherentemente suponen el vínculo atributivo, y, por lo tanto, determinan el conjunto de rasgos que se puede atribuir al tema. Los remas suponen la lista de notas que definen el tema: cada rema introduce un atributo-rasgo. Por lo tanto, el conjunto de remas contiene la clase de caracteres que definen el significado del tema. Resulta así un concepto-tema explicitado según los principios de la **lógica intensional**. Esta redacción manifiesta una concepción del texto (la del programa escolar) en la cual la superficie lingüística supuestamente traduce una operación lógico-verbal donde el lenguaje solamente recubre los procesos básicos del pensamiento.

En la medida que no suceden acontecimientos no incluye verbos en movimiento, ni verbos que cumplan la función de ordenar los acontecimientos en un línea temporal. Asimismo, inhibe la flexión verbal dentro de determinadas categorías temporales puesto que el tiempo de la descripción es el del momento de la enunciación (presente atemporal). Por la misma razón exige el uso del modo indicativo en todos los verbos, que supone una actitud asertiva y "especular" respecto a la realidad, no dejando lugar a lo condicional y alternativo.

En tanto este texto presupone los procesos de conceptualización ya descriptos reclama la interpretación de las unidades léxicas según su contenido referencial estandarizado (prescriptivo). Asimismo, las unidades oracionales son declarativas y sus constituyentes se

ordenan canónicamente (siempre el viejo tema se ubica primero que el rema). La denotación objetiva de hechos consumados deja poco espacio a las tropicalizaciones (énfasis intencional) que arriesgarían registros personalizados. La intención de lograr un reflejo objetivo del mundo inhibe la presencia de marcadores de identidad sociolingüística.

EL MUNDO DE LA DESCRIPCIÓN

En base a lo dicho anteriormente trataremos de señalar las características del "mundo posible" que planea la descripción y las actitudes lingüístico-cognitivas derivadas del modelo mental que presupone.

Ya señalamos que la modalidad descriptiva en sus manifestaciones más extremas busca la adecuación de los enunciados lingüísticos con la realidad que documenta. Es decir, evalúa la validez de dichos enunciados según los criterios de la **lógica verificacionista** que solamente admite dos posibilidades excluyentes en la relación lenguaje-realidad: enunciados falsos vs. enunciados verdaderos. Proporciona una visión dicotomizada del objeto descrito: tal objeto incluirá o excluirá determinado rasgo.

Los enunciados descriptivos, por la actitud que los promueve y hasta por su estructura gramatical, son marcadamente asertivos, y por lo tanto apuntan a lo **universal** y a lo **atemporal**. En esa misma medida no permiten el anclaje del objeto en el contexto donde sucede, como asimismo el del sujeto que lo procesa: son por naturaleza descontextualizadores.

La intención humana -sus motivos, sentimientos, expectativas, etc- queda excluida de este modelo. Lo único que parece pertinen-

te es el individuo inmerso en un vacío cultural, operando con su conducta etiquetadora ante la realidad. El conocimiento se produce según encuentros entre el individuo y el mundo y el lenguaje "rotula" esos encuentros. El conocimiento verdadero producido es neutro dado que reproduce el mundo; también lo es, supuestamente, el lenguaje que lo explicita puesto que iconiza el pensamiento.

De lo anterior se deduce que el orden de las cosas está en las cosas mismas: los modelos de la realidad no se construyen sino que "calcan" el mundo. Los individuos aprenden de los objetos, y no de otras mentes. La dinámica de las relaciones interpersonales queda restringida a este principio.

DISCUSIÓN FINAL: ¿ES PLAUSIBLE UN MODELO MENTAL DESCRIPTIVO?

Como primer paso para responder a esta pregunta, podemos intentar ubicar al texto descriptivo en el marco de las dos modalidades naturales de pensamiento propuestas por Bruner: la modalidad narrativa y la modalidad paradigmática. Los tipos de textos que corresponden a cada una de estas modalidades son, por un lado, los relatos (narraciones), y por el otro las argumentaciones (discursos que suponen la contrastación y negociación explícita entre diferentes ideas, sean ideas típicas del sentido común o de la argumentación científica).

La **negociación** de significados parece ser un elemento común a los dos tipos de modalidades, sólo que la negociación mediante la argumentación se hace más explícita y convencionalizada. También es un hecho que el discurso argumentativo explícito tiene pretensiones veritativas, por

lo menos en una de sus formas más acabadas como lo es la prosa escrita de carácter científico. Esto significa que, en cierto sentido, aspira a reflejar la realidad, aspira a -como dice Bruner- "convencerlos de su verdad".

Podemos encontrar descripciones tanto en el discurso narrativo como en el discurso argumentativo. En el uso real del lenguaje encontramos descripciones tanto en la narración (descripción de personajes, de lugares o de sentimientos) como en la argumentación científica o del sentido común (descripciones de cualquier fenómeno). Pero las descripciones cumplen funciones específicas en cada uno de ellos, y en la gran mayoría de casos son subsidiarias de dichas modalidades discursivas. Si la descripción se encuentra en una narración es posible que cumpla la función de, digamos, agregar datos para la construcción de una personaje verosímil o de un escenario para la acción, pero siempre en función de la verosimilitud y de acuerdo al mundo posible que está planteado. 'En cambio, si la descripción es parte de una argumentación es probable que introduzca detalles y propiedades del fenómeno investigado, de una manera más o menos precisa, pero siempre con pretensiones veritativas, intentando dar una imagen fiel de la realidad que se le adjudica al fenómeno en cuestión.

Este modo de ver las cosas supone que la descripción no dispondría de una funcionalidad ni autónoma ni válida en sí misma, como la de los relatos o las argumentaciones.

Las descripciones vienen al auxilio de los relatos y las argumentaciones cuando son necesarias, pero no constituirían en sí mismas un tipo funcional de discurso.

curso.

Ahora bien, el programa escolar uruguayo le da un tratamiento a la descripción como si esta, por sí misma, pudiera considerarse un tipo de discurso con autonomía funcional. El nivel jerarquizado en que la práctica de la descripción aparece en los diferentes grados, y la manera en que va aumentando su importancia a medida que el niño va avanzando en su experiencia escolar, nos ha llevado a plantearnos si sería legítimo suponer la existencia de una tercera modalidad natural de pensamiento, una modalidad descriptiva del pensamiento, un "modelo mental descriptivo".

Esto, en principio, no parece posible, al menos en su manifestación más prototípica. Le correspondería una funcionalidad muy limitada y artificial, y hasta puede resultar trabajoso imaginar un contexto en el que pueda considerarse normal una actividad puramente descriptiva. Podemos imaginarnos a dos personas argumentando posiciones diferentes o relatando historias, pero difícilmente realizando descripciones puras. Por su naturaleza misma sería un discurso ni predictivo, ni explicativo, porque su actitud reproductora no admite la construcción de mundos posibles. Provedría, al menos idealmente, de un lenguaje lógico, sin modalizadores ni recursos subjuntivadores que posibiliten la negociación de significados.

Si bien tal modelo mental parece no viable, la importancia dada a la actividad descriptiva en el panorama escolar es innegable. Cabría preguntarnos si esta directiva no es una de las causas del origen de la disfunción del proceso de aculturación contextualizado del niño provocada por la enseñanza formal, tantas veces señalada como una de las tendencias negativas de la pedagogía tradicional.

NOTAS

- 1 Cabe destacar que el programa no incluye al texto argumentativo dentro de la tipología textual (técnicas) que maneja.
- 2 La propuesta que Johnson-Laird realiza en su libro **Mental models** no puede ser resumida aquí, y no podemos aspirar a que esta corta referencia sea representativa de tal trabajo. Baste decir que el suyo es un intento de realizar un enfoque comprensivo de otras teorías de la representación mental, como la de los guiones o los esquemas, basado sobre todo en las investigaciones del autor sobre la capacidad humana de realizar inferencias.
- 3 Traducción al Español por G. Milán.
- 4 Asimismo, se ha argumentado que el niño nace dotado con ciertas disposiciones prelingüísticas hacia el procesamiento de la realidad a través de algún tipo de significados "primitivos", que lo llevan a construir su mundo social de un modo determinado. Bruner (1992, cap. 3) dice que ese modo primitivo de representación tendría carácter narrativo y que esos significados incluirían ciertas nociones básicas de agentividad, secuencialidad, canonicidad y perspectiva.
- 5 La actividad lingüística se construye a partir de modelos discursivos. Las hablantes presuponen la existencia de modelos discursivos en la mente de sus semejantes, y sus emisiones lingüísticas son "pistas" que informan, modifican y extienden esos modelos (cf. Johnson-Laird 1983).
- 6 Este modo de ver las cosas corresponde estrechamente a la visión vigotskiana de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. Vigotsky concibe que el lenguaje es una herramienta del pensamiento que sirve para ordenar y controlar la actividad mental. Este modo de ver las cosas presupone también la concepción del lenguaje como **modelador** del pensamiento. El lenguaje es un potenciador del desarrollo cognitivo, a tal punto que el niño internaliza las categorías de significados que encuentra en el lenguaje y éstas pasan a ser de alguna manera elementos constitutivos de su pensamiento. Como ejemplo baste citar el modo en que la manipulación lingüística realizada por el niño a través de la actividad escritural le abre el acceso a nuevos niveles de abstracción y categorización y categorización, a nuevas formas de construcción de la realidad (cf. Vigotsky 1934).
- 7 El trabajo citado de David Olson (cfr. 1977), sobre todo respecto a la funcionalidad de la prosa escrita explícita en el medio escolar, aporta datos interesantes en tal sentido.
- 8 Este texto fue seleccionado como ejemplo porque creemos que muestra claramente las características de lo que denominamos **actitud descriptiva**. Por supuesto, no significa que en la actividad escolar no se produzcan otros tipo de textos con otras propiedades, ni que las características que aquí observamos deban estar presentes de manera absoluta en todas las descripciones.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. S. (1986) **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Traducción castellana: **Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa, 1988.
- Bruner, J. S. (1992) **Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva**. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. & H. Haste (1987) (Comp) **Making sense. The Child's construction of the World**. New York: Methuen. (traducción castellana: **La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño**. Barcelona: Paidós, 1990)
- Donaldson, Margaret (1987) **Los orígenes de la inferencia**. En Bruner, J. S. & H. Haste (comp).
- Erramouspe, Raquel (1991) La planificación de la enseñanza de la lengua materna en nuestro país: análisis de los programas de 1957, 1979 y 1986 para las escuelas públicas urbanas. Monografía no publicada.
- Feldman, Carol (1987) El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En Bruner, J. S. & H. Haste (Comp.)
- Goodman, Nelson (1984) **Of Minds and Others Matters**. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983) **Mental Models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P.N. & Garnham, A. (1980) Descriptions and discourse models. **Linguistics and Philosophy** 3, 371-393.
- Olson, D. (1977) The language of instruction: on the literate bias of schooling. En Anderson, R., R. Sapiro & W. Montague (Eds.) **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, N. J.; Erlbaum, 1977.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1969) **The psychology of the child**. New York: Basic Books.
- **Programa de Educación para las Escuelas Urbanas**. Consejo de Educación Primaria, 1987.
- Vigotsky, L.S. (1934) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires; La Pleyade, 1986.

*

PUNTO21

LUGARES DE VENTA

MONTEVIDEO

Librería Alfa, 18 de Julio y Paraguay
Librería América Latina, 18 de Julio 2089
Librería Aguada, Avda. del Libertador y Brigadier General Lavalleja frente al INADO
Librería Aula, Bartolomé Mitre 1337
Librería del Educador, Río Branco 1473
Librería del Sportman, Tristán Narvaja 1508
Librería Los Apuntes, Eduardo Acevedo 1490 c/18 de Julio
Librería Palace, Plaza Independencia 842
Librería Papacito,
El Paseo del Lector, 18 de Julio 1213
Linardi, Juan Carlos Gómez 1435
Loza,
Monteverde, 25 de Mayo 577
Mosca Hnos, 18 de Julio 1578
Octaedro, José Martí 3379
Oficio Catequístico, Río Branco 1430
Papel y Tinta,
Palace
Quiosco Barba's, Avda. del Libertador Brig. Gral Lavalleja c/Lima
Renart,
Retta, Paysandú 1827
Sr. Chabnier (Primaria, día de cobro)
TAE, Tristán Narvaja 1578

INTERIOR

Artigas
Edilio Cardozo - Berreta 479
Canelones - Mary Bustos - Rivera 344, Santa Lucía
Colonia
Olga Calavera - Rambla de las Américas 1057
Durazno - Alicia Robano - Leandro Gómez 222
Lavalleja - Célika Toruné - J. Farinas 332 - Minas
Mercedes - Librería Epsilon - Rodó 980
Paysandú
Nora González - Calle 4 y Avda. Roca. Argentina
Río Negro
Daniel Yanni - Argentina 3177, Fray Bentos
Daniel Maquieira - Avda. Zeballos 3371 - Young
Rivera - Marta Fariás - Damborearena 224
Rocha - Mariana Saldain - 18 de Julio 165
Salto - Silvio Rodríguez - Pasaje del Sauce 2192
San José
Marisa Delgado de Puerto - Treinta y Tres 825
Tacuarembó
Librería Difusión - 18 de Julio 316 B
Abilio Sanguinetti - F. Sánchez 2719, Paso de los Toros
Treinta y Tres
Daniel Miravallas - Juan Ortiz 2502
Ricardo Macedo - Zufriategui 211
Maldonado
María Cristina Araújo - Curbelo Block B Ap. 206 - S. Carlos
Cerro Largo
Hortensia Coronel - Del Pinar 684 - Melo.

REPORTAJE

Una de las ramas jóvenes de las Ciencias de la Educación es la Educación Inicial, denominada comunmente Educación Preescolar. Para conocer su importancia y características hemos entrevistado a Florita Méndez, Ex Inspectora Supervisora de Educación Preescolar, actual responsable del Departamento de Capacitación. Area A: Educación Inicial, del CIEP

Y... ¿qué es, realmente, un jardín de infantes?

con **Florita Méndez**

- ¿Se comprende la importancia de los jardines de infantes?

- Se empieza a comprender toda la importancia que tiene. En esos primeros años de vida, se están formando nada menos que las estructuras básicas de la personalidad, factor determinante de una vida completa. En nuestro país, se recoge la inquietud de los padres, acerca de las exigencias y calidades de los jardines, guarderías, escuelas maternas, que funcionan en los diversos barrios del Departamento de Montevideo y del Interior.

Es que se está haciendo conciencia que esta no es una educación superflua o de relleno, una especie de subprimaria a donde se mandan los niños para que jueguen mientras los padres trabajan.

En la Educación Inicial puede jugarse el destino de un hombre, desde el punto de vista educativo.

- ¿Qué opina de la actual proliferación de "guarderías"?

- Debe llamarse seriamente la

atención sobre la actual proliferación de las erróneamente llamadas "guarderías" y jardines de infantes, que funcionan sin ningún control en viejas casas o garages totalmente inadecuados y con un personal del cual no se sabe qué preparación especializada tiene - si tiene - en Educación Preescolar.

- ¿Qué es verdaderamente un Jardín de Infantes?

- Los Jardines de Infantes deberían ser fundamentalmente centros educativos y de higiene mental, ya que en ellos se estimula y controla el proceso de desarrollo integral que se está operando en el niño.

Se trata de lograr que ese proceso se cumpla asegurando una adecuada salud mental. Por ejemplo, deberían detectarse tempranamente los desajustes conductuales.

En un verdadero Jardín de Infantes los niños deben tener múltiples oportunidades para desarrollar las capacidades sobre las cuales debe aceptarse una personalidad independiente, creadora y responsable.

El Jardín es un espacio en el que inciden el propio sujeto: su

bagaje vivencial, su potencial, su pertenencia social; (la escuela) como institución: su concepción pedagógica y filosófica, los recursos, el maestro, y el medio social como articulador de las influencias ejercitadas por la escuela.

- Como acción educativa, ¿cuáles son los objetivos de la educación preescolar?

- En cuanto a la acción educativa, la tendencia en diversos países es articular la Educación Inicial con la problemática total de la educación contemporánea: Cómo preparar la actual generación para resolver lo mejor posible las situaciones-problemas que presenta una sociedad de cambios vertiginosos en la cual la tecnología y la ciencia hacen aportes de revisión constante.

La población escolar que alojan hoy los Jardines de Infantes, estará en el primer cuarto del siglo veintiuno en su momento de mayor productividad. Preparar al hombre que iniciará el tercer milenio es nuestro desafío actual.

Ha de crearse, por tanto, un clima de comprensión, de afecto y aceptación, de alegría y creatividad que permita a cada "niño"

situarse **naturalmente**, en la forma de ser, estar y actuar que le es propia.

El ámbito de su "hacer" se entremezcla, con los estímulos provenientes del ámbito familiar, del medio ambiente.

- ¿Qué significa para los padres un jardín de infantes?

- Estamos asistiendo a una evolución en la concepción de los padres y otros miembros de la comunidad. Por tiempo, los tíos, los abuelos fueron contrarios al ingreso a los jardines, con la excusa de que "es tan chiquito", "cuando ingrese a la escuela va a estar aburrido".

Había una primaria concepción de que es un lugar agradable, donde se dejan los niños "mientras los padres trabajan", "para jugar un rato", "para tener amiguitos" o "para estar con niños porque siempre está entre adultos".

Pero con el trabajo persistente, inteligente y bien ordenado de los buenos docentes, el núcleo familiar va cambiando lentamente su opinión. Se va comprendiendo que una separación temprana del hogar se ve compensada con una cantidad de experiencias que el jardín le da la oportunidad de vivenciar.

Naturalmente no hay recetas, la felicidad con que el niño viva su ciclo preescolar depende lo que el niño "deja" y de lo que "encuentra" o se le ofrece.

- ¿Como deben ser realmente las relaciones entre el jardín y el hogar?

- La madre particularmente, cuya relación con su hijo en esta etapa es muy estrecha, enfrenta la situación de tener que compartir

la responsabilidad y conducción con un grupo de personas ajenas al núcleo familiar. El jardín y el hogar tienen un punto de coincidencia esencial, un punto de partida común: el conocimiento del niño. La interacción, el intercambio, aseguran la continuidad en el proceso educativo (que es uno).

Hay Centros Preescolares que manejan programas de educación para padres con participación de especialistas en la materia.

Es importante que los padres mantengan continuamente el diálogo con los docentes que transmitan sus expectativas, que participen en las horas de actividad de jardín, que asistan a reuniones periódicas.

- ¿Que actividades se desarrollan en un Jardín de Infantes?

- La acción educativa se desarrolla a través de distintas áreas graduadas según la edad: social, emocional, intelectual, física. Se intenta favorecer a través de propuestas de trabajo, la jerarquización de lo afectivo sobre lo cognitivo. Así es que el niño por medio del juego -que es el método de trabajo- tiene la posibilidad de experimentar, de elaborar sus experiencias. El programa abarcará actividades que impliquen experiencias directas, con personas y objetos, experiencias transmitidas a través de ilustraciones y narraciones que amplíen sus experiencias directas. Las actividades del Jardín deberán proveerle se situaciones en las que el niño tenga que optar, decidir, resolver, estimulando así el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas,

que lo prepararán para el abordaje de la educación sistemática de Primaria. Los docentes tiene que valorar en este tipo de aprendizaje, no tanto el fin último, sino el quehacer evolutivo, los procesos de elaboración que promueven en cada propuesta. Es fundamental el "clima" que envuelve todas las actividades del Jardín. Cuando ese clima social, estético, emocional está logrado, la experiencia de la vida en el Jardín, se habrá aprovechado al máximo por el niño.

- ¿Cómo debe ser la formación del personal docente para preescolares?

- Además de una formación seria, sistemática y completa en Ciencias de la Educación tanto desde el punto de vista teórico como práctico. El docente de preescolares requiere en esta especialización ciertas condiciones especiales: gran salud física y psíquica, agilidad, buen humor, creatividad, paciencia, comunicación, simpatía ha de ser capaz de crear un clima sin niñería ni simplismos. El dominio de sí, el equilibrio emocional, son imprescindibles, ya que éles el marco de control que pone límite a situaciones de inmadurez de los niños. A estos rasgos de personalidad debe agregarse su especialización con una formación profunda en psicología evolutiva del preescolar, el conocimiento de la literatura infantil, educación musical, ciencias físico-químicas, naturales y sociales, etc. y otros aspectos culturales. Mantenerse actualizado en los avances de su especialización con una actitud de compromiso y de profesionalismo constantes es también fundamental. *

La Matemática como metalenguaje no ha logrado solucionar sus problemas didácticos. No es casualidad que las mayores dificultades de aprendizaje se produzcan en el campo donde el razonamiento requiere mayor grado de formalización. Este trabajo abunda en el tema señalando la necesidad de adquisición de instrumentos para resolver problemas vivenciales concretos. Douglas Ifrán es maestro de escuela e investigador en Didáctica.

El problema del razonamiento

por Douglas Ifrán

El aprendizaje en el área de matemática y en general en el terreno de las denominadas ciencias duras, plantea una serie de problemas derivadas de las dificultades de los estudiantes para incorporar un determinado contenido y los consecuentes bajos niveles académicos.

No puede ser una casualidad el hecho de que las dificultades de aprendizaje se produzcan precisamente en el campo que requiere mayor grado de formalización del pensamiento.

Muy variadas estrategias han sido ensayadas a lo largo de los años, buscando una vía de superación de la situación sin que ninguna de ellas pueda presentar una cadena de éxitos sostenidos.

Desde el campo psicológico y didáctico-metodológico, se han propuesto caminos a recorrer que están muy lejos de colmar las expectativas que despiertan y muchas veces dada la incoordinación crónica de nuestro sistema educativo formal, contribuyen a distorsionar el panorama.

Uno de los tantos déficit que presenta la enseñanza en nuestro país, consiste en la no atención a la unicidad del educando real.

Este es visualizado de distintos

modos año a año, sin que exista una continuidad dinámica que facilite su tránsito por los distintos estadios psicoestructurantes. Los propios estadios son concebidos como una suerte de compartimientos estancos a los que se accede mecánicamente. En este terreno Piaget se convierte en el autor más mencionado pero menos tenido en cuenta. La realidad de un año en la vida de un escolar es absolutizada en una visión que no se prolonga más allá de diciembre. Todo ello repercute sobre el educando negativamente.

Las consecuencias de este enfoque no tardan en manifestarse; matemática pasa a ser el blanco del más explícito rechazo hacia el tercer año de enseñanza media, habiendo ocupado los primeros lugares en el período escolar. En este a pesar de las carencias que pueda presentar el conocimiento matemático es tangible y en buena parte contextualizado, eso se abandona en los tramos superiores. Pero no es esta la única razón de dicha "inversión de popularidad". Matemática, en el nivel escolar, se centra casi exclusivamente en el ámbito del cálculo en el cual predominan relaciones directas y cerradas. Dos más dos se presentan con un resultado único, cuatro, pero nunca se explicitan los supuestos de parti-

da y que validan el resultado. La exactitud de los relacionamientos matemáticos no son propios de su naturaleza sino consecuencia de la estructura de supuestos en que se apoyan. Veamos nuevamente el ejemplo anteriormente mencionado $2 + 2 = 4$, esto parece tener la fuerza de lo evidente, pero pensamos un momento en que sumamos dos gotas más dos gotas. Primera sorpresa, el resultado es 1. Se podrá argumentar que la gota obtenida es la suma de las ya existentes y que las características de la misma surgen de la suma de las precedentes. Segunda sorpresa, un factor como la tensión superficial, no es producto de la suma de las tensiones superficiales de las originales, sino que responde a leyes propias de la física de los líquidos. Podríamos añadir alguna otra "sorpresa" pero con lo expuesto parece suficiente.

Analicemos esta otra situación. Dos obreros construyen 4 metros de muro en una hora. ¿Cuánto demorarán en construir 8 metros? Lo primero que atinamos a responder es 2 hs. y nos damos por satisfechos. En realidad hemos procedido de un modo mecánico y no hemos evaluado convenientemente los factores implícitos en la situación. ¿Podrán los obreros mantener un mismo ritmo de tra-

bajo durante dos horas? ¿Dispondrán de todos los elementos necesarios para la construcción? ¿Ninguno de ellos se accidentará o dejará el trabajo por un momento? Cuántas preguntas sin respuesta; ¿podemos afirmar que el resultado de 2 hs, es correcto, sin establecer los supuestos, más allá del cálculo en que nos apoyamos? En lo personal considero que este tipo de problema comienza cuando hemos resuelto el problema de cálculo y hemos de evaluar las condiciones óptimas para que el mismo sea exacto. Esto implica desarrollar una argumentación que casi nunca se explicita en el salón.

El ejemplo que hemos presentado aún es titulado razonamiento en más de un cuaderno, ¿pero lo es? Considero que se detiene en el umbral.

Cuando Agustín Ferreiro insistía en el relacionamiento de la matemática con la vida estaba reclamando la atención hacia la adquisición de un instrumento para resolver problemas concretos vivenciales. Es evidente entonces que el cálculo no es sino una parte de la solución, que no siempre está a nuestro alcance y debe ser complementado con una adecuada selección de opciones. Por ejemplo, si cualquiera de nosotros tiene que trasladarse a un punto determinado de la ciudad contando para ello de un tiempo determinado, veamos qué soluciones se ofrecen.

Utilizar un vehículo, (moto, auto, taxi, ómnibus, etc.), ir caminando...

La solución será función del tiempo de que disponemos, el dinero con que contamos y el acceso a los diferentes vehículos. Estas variables llevan a priorizar determinadas respuestas, de acuerdo a una particular combinación de las mismas que no tiene por qué ser igual para todos ni mantenerse inalterable en el tiempo.

A grosso modo, podemos afirmar que toda la lógica se reduce a dos tipos de actividades: implicancias e inferencias. Por la primera se establecen relaciones; por la segunda, se anticipan resultados. Esto último conduce a la axiomatización de situaciones que adquieren el carácter de soporte de nuevas relaciones de implicancia.

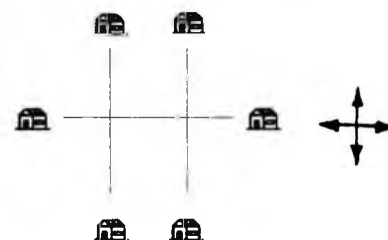
Este permanente juego de mutuo enriquecimiento va construyendo el sistema lógico de cada individuo. La introducción de la formalización en sus distintos niveles favorece la flexibilidad, capacidad de crecimiento y nivel de abstracción factible de alcanzar. Estos sistemas preceden históricamente al individuo y se proyectan aún antes de ser consciente de ello. Leibniz, sostenía que cada lengua no sólo reflejaba "la historia de un pueblo sino que condicionaba su mentalidad y costumbres".

El lenguaje entonces aparece como el primer nivel de consolidación lógico que es necesario conquistar por el individuo. El metalenguaje propio de la matemática será una conquista que aparecerá en segundo lugar y como consecuencia de una adecuada "traducción". Si el primer escalón no es afirmado todo lo demás será endeble y en el caso específico del manejo simbólico-matemático el mismo se limitará a aspectos aislados con lo que pierde su sentido estructural. Es como si quisiéramos manejar en otra lengua a partir del conocimiento exclusivo de una decena de palabras e ignorando las reglas conectivas.

Proponemos una situación práctica que ilustra nuestra propuesta y que forman parte de una serie de ejercicios que partiendo del uso de diagramas de apoyo y la observación, procuran que las acciones de implicación e inferencia avancen hacia nuevos niveles.

Ana y sus parientes viven en el barrio que se ve en la figura. El día del cumpleaños de Ana, se fueron reuniendo uno a uno y luego, todos juntos, llegaron a saludarla.

Usando las pistas, deduzca a qué se dedica cada familiar, cuál es el parentesco con la homenajeada y en qué casa vive.



Pistas

1. Estela fue a buscar a la abuela, caminando primero hacia el norte y luego hacia el oeste.
2. Para ir de la casa de Beatriz hasta la del médico hay que caminar siempre en línea recta.
3. El hijo de Estela es químico y vive más al oeste que ella.
4. Para ir de la casa de Mario hasta la de la abogada, hay que andar en línea recta hacia el sur.
5. A la casa del tío llegaron dos personas; a la de Carlos, llegaron cuatro.
6. Mario es hijo del médico.
7. Fermín, la madre y la pintora llegaron a la casa del escritor.
8. Quienes fueron a la casa del hermano de Ana caminaron hacia el sur y giraron una vez a la derecha y una vez a la izquierda.

Nota: La situación problemática anterior implica en verdad dos que se complementan. La primera dificultad está en la determinación de los puntos cardinales los que a su vez serán supuestos de la solución final.

Resulta interesante proponer que reubiquen los datos si procediéramos a intercambiar las posiciones del norte y el sur. *

Aprender jugando es la metodología básica de la educación preescolar. El valor, las teorías, la influencia y los tipos de juegos y juguetes son analizados en esta recopilación sobre el tema realizada por los alumnos del curso de Psicología del Preescolar del Departamento de Capacitación del CIEP, coordinados por la profesora Elizabeth Ponce de León.

El juego y los juguetes

LA VIVENCIA LÚDICA

El juego no pertenece exclusivamente de manera alguna al mundo infantil: Es un fenómeno fundamental de la vida y por lo tanto un hecho biológico que corresponde tanto al hombre (esencialmente), como al animal. Es una actividad cinética, es completamente inadecuado e imprevisible, es capricho, aventura, sorpresa, ocurrencia.

El juego es más intenso cuanto más pueda desarrollarse en una atmósfera de libertad.

La estructura dinámica del juego es circular e inacabada; repetición, ritmo, plenitud y desmesura.

El juego significa estar fascinado por las imágenes, las fantasías de las situaciones lúdicas.

La vivencia lúdica es total, de una manera que no conocemos en ninguna otra forma de actividad, total en sentido de la entrega íntegra a la situación del juego y total en sentido de una puesta en marcha de todo el sistema funcional.

En esa función relatante y catártica reside la importancia psicológica y terapéutica del juego. Es la válvula de escape por la cual pueden escurrirse las tensiones motrices acumuladas y los efectos perjudiciales.

Esta función de válvula constituye el fundamento de la tan difundida ludoterapia.

El juego arraiga en las pulsiones fundamentales de la vida, el placer del estímulo, hasta puede decirse la sed de estímulos y una necesidad de vivencias y funciones que son intensos en todos los niveles de la infancia y adolescencia, constituyen el centro motor. En ese sentido es una forma de actividad que vive de sí misma y se sostiene de sí misma.

"El juego es una placentera actividad funcional" donde se satisfacen las necesidades, pero esa satisfacción crea nuevas necesidades.

EL NIÑO Y EL JUEGO

El juego es uno de los medios más importantes por el cual el niño ejercita su tendencia a desarrollarse. Cuando un niño puede jugar libremente puede a su modo ejercitar sus aptitudes crecientes, y en el grado de complicación y dificultad elegido por él.

El juego es un medio por donde pasa de lo conocido a lo no aprobado y desconocido. Es una aventura, en muchos de esos juegos los niños se crean deliberadamente condiciones algo más peligrosas que lo necesario. Como

por ejemplo el de la pelota, no sólo lo hacen más complicado, sino que cambian una pelota blanda por una dura que arrojan con violencia.

Otro elemento que cabe señalar del juego es la repetición, esta da la oportunidad de consolidar las habilidades que exige el juego y a medida que experimenta va adquiriendo innovaciones propias. La repetición que los ha capacitado para dominar la actividad fundamental se sienten estimulados a desarrollarla convirtiéndola en un movimiento más complicado.

Según Pichon-Rivière: "El juego como ficción, significa tomar distancia de la realidad cotidiana, una ruptura del ritmo de la actividad práctica. Constituye un recinto cerrado, marginal, con una realidad propia que exige de quien entra en él, un compromiso total, una entrega absoluta a la situación ficticia, y un sometimiento completo a la arbitrariedad de sus normas".

La distancia de la realidad permite la experimentación, la investigación y así se aprende en el plano vivencial y en el marco de las menores presiones posibles, toda la gama de roles, situaciones y vínculos imaginables.

Cuando juega, defiende su actividad frente a la crítica que pretende reubicarlo en la realidad,

(eso no es un caballo es una escoba) "Ya se, es de mentira". Esa mentira, esa no realidad, es el verdadero sentido etimológico de mentir: en latín **mens** quiere decir hacer un acto de inteligencia o de invención. Con ello el niño defiende una experiencia vital, una transposición del orden de lo real al orden de lo fantástico que le permite una distancia segura del mundo testigo, necesario para actuar, pensar y sentir sin peligro y sin limitaciones. La fantasía se libera de sus ataduras con la realidad, e imagina, desea, hace. En una palabra: crea. Y esa creatividad construye las estructuras lúdicas y sus reglas y normas, en sus aspectos formales. Actúa como elemento asegurador que permite internarse en la situación y salir de ella íntegro y seguro, ya que se presupone el ámbito, los límites y a veces la duración del juego.

"La fantasía y la imaginación son los animadores del juego, el punto de vista cognitivo es secundario y está subordinado a la categoría afectiva de lo sobrenatural" dice Volpicelli.

La especificidad del juego, vale decir la particular selección, incluso la no aceptación de juegos y juguetes se relaciona directamente con la maduración y estructura de la personalidad de quien juega. Los elementos determinantes de las posibilidades, limitaciones, aceptaciones o rechazos, pasividad o violencia, comprensión y ajuste a la situación de juego, están en función de la maduración motriz, de las necesidades y deseos, de la censura internalizada o impuesta, de las posibilidades de abstracción y simbolización de los conflictos y temores no resueltos, en fin de toda esa estructura en relación dialéctica con la realidad y con su propia historicidad que entendemos es un individuo en cual-

quier fase de su proceso evolutivo.

El proceso de experiencia y síntesis, es para nosotros el verdadero valor y significado del juego, más allá de la premisa que lo haya puesto en movimiento. Levobici agrega aún: "El juego... es la expresión de los momentos actuales de su personalidad y estructurante de organizaciones más tardías".

EL VALOR DEL JUEGO

El juego ayuda al niño a aprender acerca del mundo que lo rodea, acerca de los otros y acerca de sí mismo.

El niño organiza su juego, coopera con otros niños en el juego de estos.

Y de esa manera tiene lugar el aprendizaje. Jugando el niño manifiesta el crecimiento y aprendizaje que se encuentran latentes en sí mismo.

El niño que en un principio jugaba solitario, puede más tarde convertirse en líder del grupo, o siendo un individuo asocial, transformarse luego en un miembro socialmente aceptado. A través del juego incrementa su conocimiento, ya sea cuando juega solo o con otros. Jugando trata de comprender las actividades de los adultos, (como lavar, telefonar, etc.), dramatizando con los materiales que tiene a su disposición. Así puede elaborar algo que no comprendió o resolver un problema que le estaba molestando.

Mediante el juego desempeña diferentes roles, transformándose a sí mismo en todo lo que desea, puede ser un animal, cualquier objeto, cualquier adulto o cualquier otro niño. Usa su imaginación para transformarse rápidamente de un animal a otro, o de un personaje a otro, así aprende de las cosas y de las personas. Puede ayudarlo a superar algún miedo a

través de este desempeño de roles.

También a través de esta actividad el niño revive situaciones, muchas veces recordará una experiencia colocándose a sí mismo en una situación en la cual dramatiza lo que vió y escuchó. De esta manera esclarece lo presenciado y fortalece sus conceptos y observaciones.

El niño descarga sus emociones también a través del juego. Puede en ocasiones expresar cólera, disgusto, inseguridad, desacuerdo. Ciertos materiales como arcilla, muñecas, bolsas de boxeo, etc., permiten al niño actuar sus sentimientos de una manera constructiva.

Es importante destacar el papel que tiene el juego en la comprensión del tamaño, forma, color. Por ejemplo los rompecabezas le ayudan a percibir las semejanzas de formas, observando diferentes platos nota que algunos se corresponden, en la elección de vestidos para las muñecas observa que algunos son demasiado pequeños, otros demasiado grandes y otros le sientan.

Gran parte del juego de los niños está basado en las cosas que más les gustan y en las que tienen mayor interés. En esta etapa del desarrollo comienza la diferenciación de sexos. Por lo general las niñas se inclinan más a emplear materiales que requieren menor movilidad, y los varones por aquellos que requieren mucha manipulación muscular, como por ejemplo juegos de construcción.

A la vez que le es importante jugar con otros niños, también es muy necesario que juegue solo, por esta razón hay juguetes que proporcionan al niño una oportunidad para el juego individual. Hay también otros a los que puede recurrir cuando necesita el juego cooperativo.

En todo grupo escolar es necesario contar con algunos juguetes de cada uno de estos tipos.

Mediante el juego el niño se incorpora a un mundo social, comparte su mundo con los otros miembros del grupo. Los niños absorben unos de otros y muchas veces se corrigen (por ejemplo): "pásame el tornillador", "no, se dice destornillador".

Además de una coparticipación intelectual, entre los pequeños se da una coparticipación de intereses.

El juego con agua también tiene valor y debe dársele la oportunidad para experimentar las posibilidades de este medio.

Conclusión: Jugando el niño elabora su comprensión de las personas, de las situaciones y experiencias. Mientras juega supera o comprende los temores a los que estuvo sometido en su breve vida.

El juego tiene como finalidad que el niño conquiste el mundo o se evada de él, se gratifica jugando.

Por lo tanto, el juego tiene un valor tanto social, como educativo y recreativo.

LA INFLUENCIA DEL JUEGO

a) **Social:** Mientras se produce el juego, se está desarrollando una actividad social, reflejando las diferentes personalidades de los niños.

Generalmente, surge un líder, donde se presentan diferentes reacciones: niños sumisos ante él y otros -muy opuestos a esta actitud- lo aceptan como jefe; existiendo un tercer grupo, donde es asumido con total indiferencia.

b) **Mental:** En el juego del niño mayor, se destacan las reglas y el orden en el desarrollo de dicha actividad.

En cambio, el preescolar se

desarrolla en su juego por medio de súbitos cambios (de una escena o vivencia a otra muy diferente).

En el juego del preescolar no existen reglas, sólo quieren superar los obstáculos que le rodean cotidianamente.

c) **Emocional:** La influencia emocional del juego; influye de acuerdo al estado emocional de cada niño y el ambiente familiar que lo lleva a reaccionar de dicha forma.

Hay quienes se aterrorizan con la imagen de un león, mientras que otros niños lo respetan y hasta lo admiran, sin olvidar aquellos niños que les produce risa.

Con este ejemplo, se muestran las diferentes personalidades de los niños y la forma en que encaran diferentes situaciones que lo rodea.

EL SENTIDO Y TIPOS DE JUEGOS

"No hay infancia sin juego, ni juego sin infancia"

El juego es un móvil fundamental en el trascendental proceso de evolución infantil:

- es expresión de ideas, sentimiento, fantasías
- elaboración de temores, angustias, ansiedades
- es desarrollo de potencialidades a través de una ejercitación placentera y espontánea.

Es, en definitiva, actividad creadora.

Jugar es aprender, es favorecer el proceso de socialización, es preparar el camino que lleva al niño (ser imperfecto, inseguro, dependiente) a la adquisición de situaciones, elementos y conocimientos, que lo transformarán en miembro independiente y socialmente adaptado a la comunidad a la que pertenece. Según Margaret Lowenfeld "El juego infantil es la

expresión de la relación del niño con la totalidad de la vida".

EL JUEGO CREADOR

El niño jugando aprende, y al jugar crea. En su mundo de juegos su fantasía, su imaginación, transforman un objetivo en otro; otorgan a la cosa una vida distinta: es el cajón que se transforma en cama para su muñecas o en coche para sus amigos; es la ropa en desuso de mamá y papá que hacen transitoriamente del ámbito infantil, un mundo adulto; es en definitiva un mundo maravilloso que surge ante él, creado por su inagotable fantasía.

En los primeros años el juego es solitario y va convirtiéndose paulatinamente en una actividad social y comunitaria.

Jugar es afianzar la personalidad, es socializarse. El juego promueve las actividades en grupo, la posibilidad de compartir y colaborar. Los juegos del niño le facilitan a adaptarse a su mundo social.

Todas las cosas que no puede hacer ni ser en la vida real, las puede experimentar en el mundo de sus juegos, que de esta manera, le brinda un refugio para la presión continua de las exigencias reales y le permite volver a estar descansado.

En el difícil camino del aprendizaje, el niño necesita experiencia técnica, ricas vivencias, significativos estímulos, para lograr todo el progreso de que él es capaz y es el juego el que le permite satisfacer plenamente su necesidad de, crear haciendo, aprender jugando y jugar respetando.

EL JUEGO DRAMÁTICO

Es una actividad de fundamental importancia dentro del aprendizaje creador.

Favorece el desarrollo socio emocional pues es una válvula de escape de emociones, sentimientos y necesidades.

Es además un fiel reflejo de las relaciones familiares que van condicionando la personalidad infantil.

El juego dramático le ofrece al niño el recurso para experimentar, probar, tantear, sin limitaciones ni temores. De ahí la importancia del juego para el niño, pues según Wolff, "mientras que los adultos poseen amplias posibilidades de autoexpresión, a través de la acción y de la identificación, la autoexpresión del niño está alimentada desde el mundo exterior solamente hasta un grado limitado, debe buscar en sí mismo la mayor parte del material para la autoexpresión y construir su propio escenario para realizarla, es decir: el juego".

A través del juego dramático el niño juega a ser padre, o madre, o la nueva hermanita, salir de viaje o meterse en la cama y levantarse, ser guardia o soldado, desarrollando así su individualidad.

EL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

El juego de construcción favorece el desarrollo cognocitivo, permitiendo a través del manipuleo de las distintas piezas, la adquisición de nociones tales como forma, tamaño, volumen, cantidad, etc.

Esta actividad creadora no sólo permite la externalización y canalización de conductas, reacciones y actitudes, sino que también existe en ella la posibilidad de brindar liberación afectiva a través de la descarga de agresiones.

Es un medio que favorece en el niño:

- el desarrollo inteligente
- el crecimiento socio-emocional

- el desarrollo de la personalidad
- la libre expresión de sus sentimiento, de su estilo de vida, de sus deseos, carencias, angustias, fantasías e impulsos agresivos.

TEORÍAS DEL JUEGO

A continuación, veremos conceptos del juego desde los diferentes puntos de vista de diversos autores:

Schiller: considera al juego, como un don especial del ser humano. Destaca a la vez que: "El hombre es verdaderamente hombre sólo cuando juega".

Karl Groos: entiende que el juego es una expresión de actividades e impulsos.

Psicoanalistas: lo interpretan en cambio, como una expresión simbólica de deseos y actos que le son prohibidos al niño.

Alfred Adler: lo identifica como la satisfacción de un esfuerzo por el poder y la superioridad.

Para poder interpretar el significado del "juego infantil", debemos tener en cuenta que existen diferentes clases de juego y diferentes motivaciones debiendo ser interpretado individualmente para cada niño.

Por lo tanto: El juego es la válvula de escape socio-emocional y mental del niño. Es un puente entre la realidad y la fantasía: siendo una práctica del rol que desea desarrollar el futuro.

EL JUEGO COMO ADIESTRAMIENTO

(de la expresividad y la impresionabilidad)

El niño encara al juego con total responsabilidad: así como el adulto su trabajo.

Por lo tanto, el adulto debe respetar el juego del niño y no menospreciar dicha actividad. El

juego infantil es la actividad principal para él.

El niño juega y se desenvuelve de acuerdo a las frustraciones que se le presentan por las prohibiciones que le establecen los adultos, viéndose frustrados no sólo por inhibiciones sino por el modo de vida en el cual se encuentra rodeado.

Los temores y ansiedades, así como también el sentimiento de inferioridad; son motivaciones concretas de descargar emociones.

Cuando más tensiones vive el niño es en sus primeros años de vida donde constantemente se enfrenta a situaciones nuevas.

Dicha tensión exige un "escape"; produciéndose así el juego.

El juego le permite al niño independizarse; probar su individualidad así como también su sentimiento de inseguridad.

Constituye el juego un gran esfuerzo; por parte del niño en cuanto al reflejo de sus primeros intentos de organizarse socio-emocionalmente, dando sus primeros pasos por la búsqueda de sí mismo.

EL JUEGO COMO ACTIVIDAD

El juego constituye la actividad por excelencia en la vida del niño desde su más tierna infancia.

Al jugar: Se conoce a sí mismo y al mundo que lo rodea

- desarrolla su creatividad
- ensaya roles
- desahoga tensiones
- se socializa
- se acerca al mundo de los adultos
- se pone a prueba a sí mismo
- ejercita sus aptitudes crecientes
- pasa de lo concreto a lo desconocido

- se arriesga en nuevas experiencias
- piensa y resuelve sus problemas

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

El juego puede ser serio, aca-parante, agotador pero también puede ser soso. Algunos juegos están relacionados con la obser-vación que los niños hacen de la conducta de los adultos como la-var los platos, jugar al doctor y jugar a las cartas. Otros, nacen de las fantasías y gustos del niño. Algunos juegos son estructurados y son un rito que se realiza de manera semejante por muchos niños y a través de generaciones. Otros son creaciones personales de un solo niño.

El juego puede ser una activi-dad grupal o individual, puede desarrollar las capacidades inte-lectuales, sociales o emocionales. Puede ser fuente de placer o de disgusto.

El juego tiene una importancia muy grande en el progreso del desarrollo, por ello el niño debe poder jugar libremente, con espa-cio suficiente y con elementos acordes a su edad e intereses.

TIPOS DE JUEGO

A las grandes etapas del desa-rrollo corresponden diferentes ti-pos de juegos.

Las primeras manifestaciones se dan a través de los **juegos sensorio-motrices** que se reali-zan durante los seis primeros meses de vida, por ejemplo: chu-parse los dedos, poner una mano y luego la otra frente a los ojos o patear con energía los costados del corral o de la cuna.

Pero la actividad sensorio-motriz no se limita a esta etapa sino que sigue siendo juego a tra-

vés de toda la infancia y de toda la vida.

El placer de la actividad física y del deporte, viene tanto de gozar de las experiencias sensoriales como de las reglas del juego o de la competencia.

Una de las funciones del juego sensorio-motriz a la que se ha prestado mayor atención es su uso como exploración de las co-sas nuevas.

A medida que crece, el niño va a recurrir a los juegos psíquicos, utilizando su imaginación y fanta-sía para satisfacer su necesidad lúdica.

La fantasía es un recurso inter-no que el niño tiene para adaptar-se a lo que el medio le demanda.

Se pueden diferenciar 3 fun-ciones del **juego simbólico**: 1) le ofrece al niño un medio para asi-milar a los esquemas ya conoci-dos, experiencias nuevas o dis-crepantes; 2) permite la expresión de emociones, en él, la emoción o la persona que lo está sintiendo, se disfrazan con el simbolismo; 3) es un modo integral de resolver problemas, de sentir, de aprender a dominarse o de experimentar nuevos papeles.

En base a estudios realizados sobre el juego simbólico, se han obtenido algunas ideas acerca de la utilidad del mismo; en situacio-nes ambiguas aburridas o des-agradables la fantasía permite al niño crear su propia versión de la realidad. Cuando surgen la frus-tración, el enojo, o cualquier otra emoción intensa, se puede utili-zar la fantasía para reducir la in-tensidad de la emoción. En casos de experiencias grupales, con el juego simbólico los niños apren-den a responderse mejor mutua-mente, a considerar las posturas de cada uno y a trabajar juntos en una tarea común.

En una etapa posterior, surgen **juegos de reglas** que son los

únicos que se prolongan hasta la edad adulta. Las mismas reglas dan a los juegos una dimensión social, proporcionan límites con-convencionales, consecuencias y premios para la acción. Las reglas dan la estructura al juego y au-mentan el reto.

Los 5 aspectos del juego for-mal que son importantes para la involucración psicológica del niño que juega son: 1) el juego es vo-luntario; 2) hay una confronta-ción de fuerzas; 3) el juego se determina por reglas; 4) los juegos reglados tienen ganadores y per-dedores; 5) se supone que el ju-gador juega para provocar ese desequilibrio.

EL JUEGO EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

Juega en grupo pero no com-parte el juego. Al hablar con los demás no espera respuesta: en realidad no dialoga, conversa consigo mismo, es decir monolo-ga.

Le satisface y agrada cambiar de actividad en forma continua, abandona un juguete para buscar otro, interesándole mucho el del amigo.

Le resulta difícil adaptarse a jugar con sus compañeros, razón por la cual manifiesta con fre-cuencia conductas agresivas. Le gusta ser escuchado por los adul-tos, así como que se le relaten episodios de su propia vida, que pide que se le cuenten repetidas veces.

Su juego con bloques inicial-mente, se limita a superponer a alinear apilar y derribar, hallando gran satisfacción en esta tarea. En principio construye largos y poco a poco sus construcciones van logrando elevarse sobre el nivel.

En su juego dramático repre-senta escenas hogareñas o aque-llas bien próximas a su realidad

circundante. Gusta usar elementos que los vive como representativos del mundo adulto que lo rodea.

Le agrada enhebrar cuentas coloreadas de madera o material plástico con grandes agujeros.

Le interesan los juegos de manipuleo, con cubos, aros, objetos diversos, agua y arena.

El niño de cuatro años es más independiente y sociable, demostrando gran confianza en sí mismo. Es responsable en el cuidado de su ropa, elementos y materiales de trabajo.

Es muy hablador, ruidoso y preguntón, aunque le interesan muy poco las respuestas que se le brindan.

Comienza a tomar decisiones por sí mismo, desechando la ayuda adulta.

Su imaginación y fantasía es riquísima, existiendo confusión entre lo real y lo fantástico.

Le agrada contar historias con gran cantidad de personajes imaginarios y situaciones inverosímiles que él manifiesta haber visto.

Juega en pequeños grupos de dos o tres niños. Comienza a compartir sus juguetes, aunque dentro de límites muy estrictos ya que espera recibir más que dar.

Es capaz de permanecer durante un tiempo más largo en una actividad que le interesa, trata de terminarla y de recibir la aprobación correspondiente.

Encuentra satisfacción en el juego dramático, cuando asume un rol trata de representarlo, utilizando lo que sabe del mismo.

Las construcciones comienzan a elevarse y a adquirir más realidad.

Comprende las consignas dadas para el grupo, pero le cuesta cumplirlas y cuando se equivoca reconoce el error, aunque con facilidad vuelve a caer en situaciones similares.

El niño de cinco años es decidido, seguro de sí mismo, independiente en sus necesidades personales y demuestra intencionalidad en sus realizaciones. Es capaz de planificar, elaborando un proyecto, de llevarlo a cabo ajustándose al mismo y hasta de evaluar sus resultados pues ya muestra desarrollado su espíritu crítico. Respeta las normas establecidas por el adulto y por el grupo y se molesta muchísimo ante cualquier infracción o injusticia. Es responsable y le gusta cooperar, siendo capaz de cumplir con encargos que demandan tiempo y responsabilidad. Reconoce lo propio y lo ajeno, poseyendo mucho amor propio.

Resuelve sin enojos sus propias situaciones tratando de vencer las dificultades que se presenten. Es capaz de ceder un lugar y de esperar su turno sin molestar.

Diferencia lo real de lo fantástico y le encanta la aventura. Escucha con atención y pregunta para informarse sobre lo que le interesa.

Prefiere la compañía de su mismo sexo manifestando desagrado por aquellas actividades que son propias del sexo opuesto.

Se halla en la etapa del juego socializado y por lo tanto puede compartir las situaciones de juego tanto como el material. Juega con grupos numerosos, entre cinco y ocho años, y le gusta participar, cooperar y mantener la unidad grupal.

Al asumir un rol (en el juego dramático), se caracteriza poniendo gran cuidado en la selección de los detalles.

Sus construcciones se extienden y elevan alcanzando gran importancia y realidad.

CONCLUSIONES

El niño en edad preescolar necesita durante su proceso de

adaptación al medio que lo rodea, la comprensión, el estímulo, la amistad, que favorezca su autoconfianza y posibilite su firme desenvolvimiento en el complejo mundo en que debe vivir.

La actividad lúdica es vital para el preescolar: el niño necesita jugar desde que se despierta hasta que se duerme.

El niño debería tener su lugar de juego, un sitio que le pertenezca y donde pueda construir su propio mundo de fantasías y realidades.

LOS JUGUETES

¿Para qué sirven?

- Para estimular la imaginación del niño
- Para ensayar soluciones a los conflictos que se presentan
- Para propiciar el ejercicio físico

Juguetes preferidos

La publicidad influye en los juguetes que el niño elige. Los niños piden ciertos juguetes porque los ven en la televisión, sin embargo, a veces esos juguetes no son los más adecuados. Es tarea de padres y educadores, contrarrestar esta influencia cuando es negativa y permitir que los niños escojan libremente y de acuerdo a sus gustos y necesidades.

Cuando esto sucede, vemos que los preferidos son aquellos juguetes que:

- pueden usarse fácilmente
 - pueden darles vida (muñecos, títeres)
 - acercan al niño a la vida diaria
 - permiten ejercitar las partes del cuerpo
 - pueden ser contruídos por ellos mismos
 - les permiten crear y construir cosas (cubos, mecanos, etc.)
- La imaginación infantil es la

más poderosa de todas las magias, ella permite que cualquier juguete pueda hablar, moverse, enfrentarse a peligros y aventuras. Por ello, no destruyamos la capacidad inventiva de nuestros niños, obsequiándoles juguetes complicados y costosos. El juguete es para jugar y no para poder ver jugar.

Otra recomendación importante es la que tiene que ver con los juguetes bélicos que fomentan la violencia; es conveniente ofrecer al niño otras alternativas siendo muy gratificantes las logradas a través de juguetes educativos.

Desde el nacimiento hasta los seis meses. El niño empieza con movimientos corporales explorando los juguetes, llevándolos a la boca, haciendo ruido, tirándolos.

Su principal juguete es su propio cuerpo y el de su madre. Para esta etapa aconsejamos:

- móviles de colores vivos
- cajitas musicales
- sonajeros
- anillos para morder
- columpio-cuna
- muñecos grandes

De seis a doce meses. Les gusta tomar y frotar todo lo que encuentran. En esta etapa comienzan a gatear, se sienta y trata de ponerse de pie. Los juguetes adecuados son:

- cubos
- pelotas
- muñecos y animales grandes de trapo
- bloques de plástico
- tambores y panderetas
- sillas o apoyo para ponerse de pie

De un año a uno y medio. El bebé alcanza una concentración de veinte minutos, abre cajones y tira todo lo que encuentra, le gusta la música, bailar, etc.

Prefiere jugar con:

- pelotas grandes

- juguetes para arrastrar y empujar
- bloques de meter y sacar
- ábacos
- juguetes para hacer ruido

De un año y medio a dos. Le llaman la atención los juguetes de meter, sacar, poner, quitar. Posee gran riqueza de movimiento. Se siente atraído por:

- Libros con ilustraciones grandes
- pirámide de anillos para ensartar en un eje
- cubos y bloques para apilar y armar
- equipo para jugar con arena
- autitos, carros, camiones
- caballitos
- hamacas
- discos de canciones infantiles

De dos a tres años. Son inquietos y preguntones, tiene mayor desarrollo de su lenguaje. Las niñas juegan a las "mamás". Disfrutan jugando con:

- muñecos
- muebles de cocina y vajilla
- pizarrón y tizas de colores
- rompecabezas sencillos
- coches de arrastre
- teléfonos, discos
- libros de ilustraciones

De tres a cuatro años. Empieza a jugar con niños de su misma edad; le gusta observar el trabajo del adulto y quiere ayudar. Son muy adecuados los:

- rompecabezas de pocas piezas
- libros de cuentos y de pintar
- triciclos y coches de pedales
- tijeras de puntas redondeadas
- cubos y materiales de construcción
- muñecos, osos
- aviones, camiones, autitos

De cuatro a cinco años. Surgen los compañeros imaginarios; les gustan las mascotas y son autosuficientes en tareas sencillas como comer y vestirse. Les encanta correr y saltar. Es conveniente proporcionarles:

- material para modelar
- libros para iluminar
- coches de fricción
- ladrillos de construcción
- hamacas y toboganes
- cuadernos para recortar y pintar
- muñecos y casas de muñecas

De cinco a seis años. Se inician los juegos en grupo, de niños de su mismo sexo y los juegos de imitación (doctor, comiditas, vaqueros, etc.)

Les gusta reemplazar al adulto en tareas sencillas. Utiliza para jugar:

- mecanos
- damas chinas
- puzzles
- equipos de fútbol
- pinturas y pinceles
- muñecas, juegos de té
- títeres, marionetas

BIBLIOGRAFÍA

- ENGELMAYER, O. "Psicología de la labor cotidiana en la escuela"
- Folleto del "Instituto Nacional del Consumidor" de la "Procuraduría Federal del Consumidor" (México, D.F.)
- GOLSTEIN, S. "Dinámica y realidad del juego en el niño"
- JERSILD, A. "Psicología del niño".
- NEUMAN Y NEUMAN "Manual de psicología infantil" Vol. 2
- STABT, Margaret "El niño preescolar"
- WOLFF, W. "Teorías del juego"

*



ACTIVIDADES

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Continúan las actividades en los siguientes proyectos:

- Análisis de expectativas y demandas por educación inicial en Uruguay
- Formación profesional y reconversión industrial para la integración
- Análisis de la política educativa a través de la estructura del gasto en la educación.
- Educación Alternativa para niños en situación de calle (en elaboración).

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION

- Finalizan este mes los cursos regulares de la Licenciatura de Educación Inicial. En la misma se brinda la oportunidad de profesionalizarse en una de las áreas de mayor oferta y demanda laboral.
- Están abiertas las inscripciones para los cursos regulares del próximo año:
 - Licenciatura del Niño Preescolar
 - Jardines Maternales
 - Taller de Expresión Integrada
 - Preescolares (I y II)
 - Curso Básico para Ayudantes en Educación Inicial

En el '93 el Departamento de Capacitación ofrecerá además:

- Cursos intensivos de verano en el mes de febrero
- Cursos anuales para auxiliares de Jardín (Este curso tiene como exigencia mínima para inscribirse Primaria completa)
- Cursos anuales básicos para ayudantes de docentes.
- Seminarios, talleres asesorías y cursillos de complementación.

Informes e inscripciones en la sede del CIEP o por el teléfono 98 38 73 y 98 38 68 de 14 a 19 horas.

Confirme su inscripción, los cupos son limitados.

La región fronteriza Uruguay-Brasil presenta un fenómeno de «continuo dialectal» vinculado al contacto entre el idioma Portugués y el Español que implican manifestaciones culturales características. La existencia de esta situación sociolingüística provoca peculiares efectos en el ámbito educativo, especialmente en los procesos de alfabetización. Esta investigación tiene como objetivo estudiar comparativamente la realidad de las escuelas rurales de dicha región.

El maestro fronterizo: su práctica y su formación

Un estudio comparativo

**por Luis Ernesto Behares
Aldema Mentne Trindade
Miriane Costa Fonseca**

Luis Behares es Director del Centro de Estudios Uruguayos y Profesor Adjunto del Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Montevideo. Aldema Mentne Trindade es Profesora del CE/Universidad Federal de Santa María, Río Grande do Sul. Miriane Costa Fonseca es alumna del OPCE/Universidad Federal de Santa María.

PRESENTACIÓN

Las anotaciones que presentamos en este texto, con las cuales esperamos contribuir con los cursos de formación de maestros de la región, se originan, en parte en los resultados de un proyecto de investigación denominado "Lo Cotidiano de las Actividades Lingüísticas en las Escuelas Rurales Fronterizas Brasil-Uruguay", llevado a cabo durante los años 1989-1990 en la región del municipio

de Bagé (Brasil) y del Departamento de Cerro Largo (Uruguay), específicamente en las áreas cercanas a los poblados gemelos de Aceguá (Brasil) y Aceguá (Uruguay). El lector podrá encontrar una descripción más detallada de los Resultados de la Investigación en Trindade, Behares & Fonseca (1990).

La bibliografía sobre la Frontera Uruguayo-Brasileña es por demás extensa, como lo muestran las secciones bibliográficas de Behares (1985), Elizaincín, Behares & Barrios (1987) y Elizaincín (1992), remontándose los primeros estudios a la década de 1950. En estos trabajos, todos ellos sobre la parte uruguaya de la región (Departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó), se describe la particular situación sociolingüística de la zona y -principalmente en Behares (1985)- la dinámica socioeducativa que a ella va aparejada. Remitimos a los lectores a esas fuentes a los efectos de la caracterización general.

En lo que respecta a la zona

fronteriza brasileña, no se puede decir que esté estudiada. Diversos factores confluyen para que poca atención se le haya prestado, principalmente por parte de los académicos brasileños. No obstante, es bueno consultar Tasca (1977), lamentablemente no publicado, y nuestro trabajo sobre el tema (Trindade, Behares & Fonseca 1990).

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar comparativamente la realidad sociopedagógica y sociolingüística de las escuelas rurales de la región fronteriza. Respecto a la metodología, se trabajó con observación participante, con entrevistas a los maestros y a los niños, con observación y registro del material didáctico y el análisis de las producciones escritas y de los cuadernos escolares, y también con la interacción niño-niño y niño-maestro.

La dinámica sociopedagógica por nosotros develada plantea varios interrogantes, más que conclusiones definitivas y consistentes. Una de esas interrogantes,

sobre la cual se hace imperioso trabajar en un futuro no muy lejano, es lo que se refiere al imaginario docente sobre la situación, a partir del cual se llega a los resultados que describimos luego. Este imaginario se constituye a partir de varios elementos: la política educativa oficial, la ideología imperante en una región en un momento histórico dado, la formación y la experiencia docentes, entre otros.

‘Muchas veces lo que sucede luego es una resultante del “discurso pedagógico” tan polifónicamente constituido y tan difícil de modificar.

A partir de ahí se nos planteó la necesidad de que los cursos de formación de maestros, desarrollados en la región mencionada, deben incluir, en sus diferentes componentes curriculares, informaciones socio-históricas, socio-culturales y sociolingüísticas que formen a sus alumnos de modo que puedan ser capaces de realizar una práctica pedagógica que reconozca y considere las diferencias existentes.

La región fronteriza Brasil-Uruguay presenta un fenómeno de “continuo dialectal” vinculado al contacto lingüístico entre el Portugués de Río Grande do Sul y el Español del Uruguay, con condiciones socioantropológicas muy especiales, que implican manifestaciones culturales características, observables en diferentes ámbitos y en diversos niveles.

La existencia en esa situación sociolingüística peculiar provoca efectos más fácilmente perceptibles en el ámbito educativo, y en especial, en los procesos de alfabetización.

El surgimiento de problemas educacionales en ese contexto sociolingüístico no es extraño. Como muestra Behares (1982), (1985) los problemas de aprendi-

zaje, la repetición de los cursos, el ausentismo y la obtención de resultados muy pobres en la región fronteriza provienen de la pedagogía monolingüe utilizada y de la actitud que el sistema educativo transmite a los maestros respecto de los valores negativos y peligros de permitir el uso del dialecto por los niños.

Aunque la situación ha mejorado mucho, la pedagogía utilizada continúa siendo monolingüe: la represión, mientras tanto, prácticamente desapareció. Aún así, en términos generales, las descripciones de Tasca (1977) y Behares (1982) y (1985) siguen siendo válidas para la realidad actual.

Las desproporciones entre el habla de los niños y la lengua de la escuela provocan en esta región los problemas que ya se conocen en ciertas regiones del Brasil, de acuerdo a investigaciones realizadas en los últimos años. Esos factores aparecen especialmente agravados por el aislamiento de las escuelas rurales de la región fronteriza y por el hecho de que los maestros no tienen una formación lingüística adecuada (cf. Castilho 1972).

DATOS DE LA ESCUELA BRASILEÑA

En la investigación mencionada, inicialmente se constató que la orientación pedagógica que seguía la maestra del lado brasileño podía ser caracterizada como ingenua, ya que actuaba de una manera que ella consideraba natural y que probablemente coincidía con su experiencia como alumna. El hecho mismo de que declara que no recibía orientación de nadie y que ella no poseía materiales pedagógicos e informativos, confirmaba la impresión de que sugería su comportamien-

to en el salón de clase. Si hizo notorio su aislamiento real con respecto al sistema de Educación de Rio Grande do Sul, del que dependía, y de la Delegación regional de la cual dependía su escuela. Por ejemplo, aunque la organización física del salón de clase podía sugerir que ella actuaba sobre la base de un “constructivismo elemental”, este hecho aislado no podía ser interpretado en términos absolutos, e incluso parecía que este tipo de organización del aula carecía de un planeamiento inmediato.

El trato dado a los niños era bastante individual, y los momentos de clase frontal eran raros. Los niños no trabajaban en grupo con la profesora, sino que lo hacían en su cuaderno, individualmente. La profesora presentaba ejercicios individuales de acuerdo al nivel de escolarización de cada uno. Esos ejercicios tenían que ver con la construcción de oraciones y la descomposición en unidades, además de los ejercicios de cálculo y de lectura. El pizarrón casi no era utilizado. Los niños realizaban “ejercicios” de “llenar renglones”, copiando la misma palabra o frase, separando sílabas, escribiendo sinónimos o antónimos y haciendo muchos dictados, copias y cuentas. No se observaron actividades volcadas a la interacción verbal, a la producción de textos y a la lectura.

La ausencia de actualización y de asesoramiento estaba, por lo tanto, bien presente en las actividades propuestas. El tipo de trabajo que realizaban los niños correspondería a un modelo de alfabetización imitativa, basado en la copia de modelos del profesor y en los ejercicios correspondientes de corrección y análisis mecánico de oraciones y palabras. Se trataba pues, de una pedagogía tradicional la que subyacía a su

práctica, o, más aún, una pedagogía cuyo sustento estaba exclusivamente en su "memoria de alfabetización", es decir, lo que había introyectado como alumna hacía ya mucho tiempo. Se trataba de una profesora "lega", o sea sin ninguna o muy poca formación, fenómeno muy común en áreas rurales del Brasil.

La profesora sacaba en conclusión que varios niños tenían verdaderos problemas de aprendizaje, y mostraba su frustración respecto a este hecho y a la ausencia de elementos para descubrir las posibles causas. Su trabajo puede ser caracterizado como la transmisión del código gráfico y de algunas informaciones culturales, sin una base educacional propiamente dicha. La profesora aparentemente no creía que su tarea tuviera alguna relación con el futuro de los niños.

Los niños utilizaban solamente el Portugués para las actividades formales e informales. La única diferencia sociolingüística entre el Portugués de las actividades formales de la escuela y el de la comunicación natural cotidiana se refería a la oposición habla estándar-habla coloquial, hecho que se puede encontrar en las escuelas de cualquier parte del territorio brasileño.

Al evaluar el lenguaje de los niños, la maestra decía que también su lenguaje comenzaba a parecerse al de sus alumnos, porque vivía constantemente en ese lugar e iba poco a la ciudad.

El habla coloquial de los niños, de sus padres y de la maestra puede ser caracterizada como un habla sub-estándar del portugués, influenciada por el Español en la fonología, la morfología y el léxico, aunque esa influencia era negada. Esta negación se expresaba cuando los niños decían "nos nao falamos nada de castiano".

DATOS DE LA ESCUELA URUGUAYA

Del lado uruguayo, encontramos una escuela más estructurada, con dos profesoras que poseen título de "maestra" (cuatro años de estudio), que permanecen en la escuela de lunes a viernes, y luego vuelven a Melo, la ciudad donde viven. La escuela es visitada frecuentemente por una "inspectora", que controla las escuelas de su región. Es visitada también por el "Inspector Departamental", que realiza tareas de control y de orientación pedagógica.

La orientación pedagógica y didáctica de los maestros, tanto por sus opiniones cuando por su comportamiento en el salón de clase, es la misma que reciben y disponen en la práctica los maestros de cualquier escuela uruguaya. Las maestras dicen seguir, y lo muestran en su actividad, el programa vigente, teniendo en cuenta las variaciones relativas a la escuela rural. Ese programa presenta sistemáticamente objetivos, actividades y recursos bien definidos para cada período del año escolar. En sus referencias teóricas presenta fuertes componentes de pedagogía tradicional intelectualista (transmisión de conocimientos), con algunos elementos propios del conductismo (especialmente en el área de la pedagogía lingüística) y de las concepciones psicogenéticas de la "Escuela Nueva" (Erramouspe 1989).

Todo el proceso educativo es orientado y evaluado constantemente por las autoridades del sistema educativo, lo que crea dos efectos en direcciones diferentes: por un lado la tendencia tecnicista de la empresa pedagógica, y por otro, el contacto constante de las profesoras con la discusión y evaluación de su propio trabajo. Las profesoras se sienten claramente

integradas al sistema de enseñanza, al punto de que se consideran agentes locales del mismo.

Está claro que en este contexto las expectativas de las maestras ya vienen modeladas por el propio sistema. La escuela uruguaya tiene como tarea explícita aumentar las potencialidades de los niños en relación a un futuro ideal, que es presentado de acuerdo al modelo de la clase media.

La actitud de las maestras frente a su grupo se basa en el trabajo frontal, permitiendo un grado de interacción variable entre los niños del grupo, de acuerdo al tema tratado. El cuaderno, en este contexto del salón de clase, es utilizado como registro de actividades, aparte de los trabajos para la casa.

La lengua de "instrucción" utilizada en las actividades formales del salón de clase es el Español "estándar". Este Español tiene como modelo una construcción muy artificial de lo que es correcto (generalmente llamado "Español castizo"), aunque de hecho podemos decir que, en el uso real de las maestras en el salón de clase, coincide más con el habla urbana de la clase media de Montevideo, y aun así es imposible para las maestras evitar los trazos regionales en su habla, especialmente en la fonología y en el léxico. El "Español Castizo" aparece solamente en los usos más mentalingüísticos como el dictado o en la tarea de corrección. La lengua de comunicación de estos niños y de sus padres (sin excepciones, al menos en esta escuela) es una variedad de los Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU), habla dialectal emparentada con el portugués gaúcho de la frontera. En verdad, la lengua materna de estos niños de la escuela uruguaya es el portugués bajo la forma del DPU y es esa también la forma

de comunicación espontánea entre ellos en el salón de clase. Obviamente es esa también el habla de toda la comunidad rural fronteriza, con excepción de los que hayan venido del sur y algunos de nivel socio-cultural mayor, o que ocupen posiciones destacadas.

En esta escuela sucede una cosa interesante: las dos profesoras, provenientes de la ciudad de Melo, no son hablantes del DPU y manifiestan dificultades para comprenderlo. Este hecho es específico de algunas escuelas, como en este caso, ya que en la mayoría de las escuelas fronterizas las maestras son bilingües, Español-DPU, lo que ayuda a disminuir la distancia entre la experiencia lingüística del maestro y la de los niños y a modificar las actitudes respecto al DPU. La distancia entre ambas experiencias, en la Escuela de Minuano Aceguá, es muy marcada. El mayor problema que las maestras declaran tener es el que una de ellas llamó "lucha permanente entre las lenguas".

De acuerdo con ellas, los niños "mezclan" constantemente el Portugués y el Español, y de este modo la tarea de alfabetización se hace desalentadora y más compleja. Ellas consideran que el habla de los niños está siempre "mezclada" y que los niños no hablan ni el Portugués ni el Español. Desde un punto de vista más técnico, la situación parece ser otra: en verdad el niño tiene problemas a la hora de hablar y de escribir Español (segunda lengua), tendiendo naturalmente a construir enunciados sobre la base de la lengua materna, aunque ésta sea muy inestable y variable. Los niños escriben inicialmente sobre la base de su experiencia con el habla, solamente que, en este caso, la experiencia con el habla se desarrolló en una lengua diferente

de aquella en la cual son alfabetizados. Este hecho incrementa la distancia entre la experiencia real de los niños y la experiencia alfabetizadora, a lo cual ya nos referimos. La distancia entre la lengua de alfabetización y lengua de comunicación cotidiana es solamente una de las facetas de la distancia entre la experiencia de instrucción y la experiencia de vida.

Sin negar la importancia de la presencia de las dos lenguas en la educación del niño uruguayo, parece que la preocupación de las maestras es exagerada y puede ser explicada teniendo en cuenta el hecho de que ellas no tienen la misma experiencia de bilingüismo que los niños sí tienen.

Como pudimos comprobar en las observaciones y entrevistas, los niños tienen un fuerte sentimiento nacionalista y un deseo muy evidente de desarrollar la lengua española. De hecho, los niños mayores, que han estado en la escuela más tiempo y, por lo tanto, han estado más expuestos al Español, tiene un dominio y una funcionalidad en esta lengua bastante buena. Creemos que este desarrollo sería más rico si la pedagogía utilizada para insertar a los niños en el habla del Español no fuese, como es el caso, de primera lengua o lengua materna, sino de segunda lengua. Para que esto suceda, la maestra y el sistema de enseñanza deberían conceder a las dos lenguas el mismo "status". Las maestras, en cambio, parecían más interesadas en concebir el habla de los niños como una mezcla "sin forma" entre las dos lenguas. La escuela utiliza la metodología monolingüe de enseñanza, que es empleada con un planeamiento y una ejecución rigurosos en todas las regiones de este país. El sistema de enseñanza del Uruguay no está regionaliza-

do, no toma en consideración las diferencias regionales, ni permite ajustes en ese sentido.

La observación de las actividades en el salón de clase muestra claramente, los efectos de esa práctica. Las maestras dirigen sus clases en Español, usando la manera frontal característica, y los alumnos responden en Español también, pero las respuestas de los niños son, generalmente, poco espontáneas e inducidas por las preguntas de la maestra, tanto en su contenido como en la estructuración de los enunciados.

El trabajo hecho por nosotros con los niños de forma experimental muestra su competencia bilingüe y su habilidad para actuar en las dos lenguas y pasar de una a la otra con enorme facilidad. Las maestras uruguayas se quedaron muy asombradas e interesadas con esta competencia que ellas aún no habían descubierto.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

Las maestras, tanto la brasileña como las uruguayas, manifestaron una gran frustración en relación a la utilidad de su trabajo. Las profesoras uruguayas, sin embargo, parecen ser más optimistas, porque ellas se sienten parte de una institución escolar muy organizada y con metas bien definidas; por el contrario, la maestra brasileña se siente más aislada y muy limitada en la comprensión de su propio fracaso. Su abandono quedó explícito en las manifestaciones de alegría al recibir la visita de los investigadores.

La maestra brasileña parecía no tener explicaciones intelectualizadas de su admitido fracaso, y manifestaba solamente su sentimiento de abandono e impotencia de un modo marcadamente afectivo. Las maestras uragua-

yas, sin embargo, atribuían su fracaso a las contradicciones particulares de tipo sociolingüístico de la región o, lo que es bastante común, a las fallas o defectos de los propios niños.

En verdad, todas encubrían la realidad: las uruguayas más intelectualmente, atribuyendo las causas de su fracaso al "dialecto", a los problemas de aprendizaje individual de los niños o a la metodología propuesta por el sistema de enseñanza; la brasileña, más afectivamente y sin condiciones de explicitar causas posibles, excepto la de su aislamiento.

Nuestra interpretación, que ellas no descubrían o no podían descubrir en su discurso pedagógico, tiene que ver con la desconexión entre los objetivos de la escuela y los objetivos reales de los grupos a los cuales pertenecen los niños y a la desvinculación entre la realidad lingüística del alumno y la realidad lingüística del maestro. Para ellas es muy difícil descubrir que el carácter artificial y descontextualizado de la enseñanza está en la base del fracaso.

Los cursos de formación de maestros alfabetizadores, en general, carecen de un currículo que suponga una mayor profundización en las cuestiones lingüísticas, que son imprescindibles para el éxito de la alfabetización, del trabajo en los primeros años escolares y de todo el proceso educativo. La formación lingüística del maestro no es, pues, suficiente o consistente. El hecho de que exista el fracaso escolar no exclusivamente en la región fronteriza debe ser relacionado con la distancia entre la experiencia de la vida y la experiencia pedagógica y con la inexistencia de una política de formación lingüística del maestro alfabetizador.

En el caso de esta escuela bra-

sileña, la distancia entre el habla de la maestra y la de los niños es menor, tanto en lo que se refiere a la experiencia lingüística como a la valoración de la lengua por ellos hablada. La maestra trata de orientar el comportamiento lingüístico en el salón de clase hacia el Portugués estándar. El efecto parece ser el siguiente: los niños y la maestra están inmersos en el Portugués Gaúcho de Frontera y el tránsito hacia el Portugués estándar se hace casi imposible, lo que es demostrado por las dificultades evidenciadas en la conversación de los niños y en el uso restringido de la escritura, característica de los niveles no estándar de una lengua.

En la escuela uruguaya, las profesoras hablan el Español estándar y los niños el "Portugués Gaúcho de la Frontera" o el DPU, aunque acontezca que los niños sean llevados a utilizar también el español, sobre todo en el salón de clase. La lengua favorecida (el Español) se opone claramente, en el discurso pedagógico de las maestras, a los "Dialectos Portugueses del Uruguay" hablado por los niños, un claro ejemplo de "lengua desfavorecida". Las maestras uruguayas desconocen la competencia bilingüe de sus niños, al punto de quedar sorprendidas ante los ejercicios de cambio de código que nosotros tuvimos oportunidad de realizar con éxito en el salón de clase. Claramente, los niños uruguayos presentaban una mayor fluidez y espontaneidad en el habla y en la escritura en DPU, hecho que las maestras no tomaban en cuenta.

En relación a las diferencias entre ambas situaciones, parece claro que los problemas pedagógicos de la escuela uruguaya están relacionados a la omnipresencia del Español como lengua favorecida: en la escuela brasile-

ña, en tanto, éstos tienen que ver con la ausencia funcional real del Portugués estándar como lengua favorecida.

A la hora de explicar esta situación encontramos adecuado tomar en cuenta el carácter rígido del programa escolar uruguayo, junto a la clara integración de las maestras uruguayas al sistema de enseñanza no regionalizado y controlado desde Montevideo, aunque se lo haga con diversas instancias de control sectorial. A nuestro modo de ver, su forma de integración es muy poco crítica y creativa, debido a que su formación está pensada como "formación de agentes creativos". Para que esto último sea posible, se requeriría un menor grado de tecnicismo en la propuesta pedagógica, una formación académica más sólida en las diversas áreas y una organización escolar con mayor participación en la planificación y toma de decisiones por parte de los propios maestros.

Por otro lado, la escuela brasileña no exige el cumplimiento de un programa rígido, dejando a los maestros con una gran libertad en sus opciones pedagógicas. Esa libertad, sin embargo, pierde su peso, dada la imposibilidad de los maestros para construir opciones didáctico-pedagógicas. La maestra brasileña está aislada del sistema de enseñanza y articula una práctica pedagógica ingenua y claramente tradicional ("enseñanza de las primeras letras" o "alfabetización").

CONCLUSIONES

Es relevante reflexionar sobre estos hechos, porque ellos son centrales en la problemática estudiada. **La formación del maestro debe ofrecer la posibilidad de ir más allá de un simple trabajo de enseñanza de las**

primeras letras y el conocimiento lingüístico es fundamental en esta práctica.

A partir de las constataciones presentadas sobre las variedades lingüísticas, la valoración, las actitudes y la formación de los maestros, los materiales didácticos y la productividad lingüística, consideramos que:

- Es notorio en ambas escuelas un distanciamiento de la experiencia de la vida de los niños, en sus aspectos culturales, empírico y lingüístico. Consideramos ese distanciamiento, así como al desnivel de las variaciones lingüísticas, como algunos de los factores que provocan el fracaso escolar: este hecho, bastante común, debe ser considerado en los cursos de formación de maestros;
- El "fracaso escolar", por lo menos en este caso, podría ser redefinido como "inercia social", en el sentido de que la escuela, disociada de las expectativas sociales de su clientela, relativiza el éxito futuro de los niños;
- Las dos prácticas observadas en este trabajo revelan una concepción compensatoria y no realista del proceso educativo. Esa "compensatoriedad" va de la mano de la estrategia "tecnicista", aún cuando ésta sea muy pensada y estructurada. La única manera de salir de ella es la formación académica de los maestros en forma más rica y la aceptación de un margen más amplio de creatividad en su trabajo.
- Los cursos de formación de maestros, además de procurar una comprensión de toda la realidad educativa, deben ocuparse de las especificidades de la región y su relación con el fracaso escolar, vinculándose con la investigación lingüística, la descripción de los procesos educativos y los programas pretendidos en el área de la frontera.

BIBLIOGRAFÍA

- BEHARES, L. E. (1982) **"Dígllosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil. Matriz social del bilingüismo"**. Cuadernos de Estudios Lingüísticos 6 223-234.
- BEHARES, L. E. (1985) **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Instituto Interamericano del niño (OEA), Montevideo.
- CASTILHO, A.T. (1972) **Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna**. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, SE/CENP/UNICAMP: 32-43.b
- ELIZAINCÍN, A. E.; Behares, L. F. & Barrios, G. (1987) **Nos falemo brasileiro**. Dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo. Amesur.
- ELIZAINCÍN, A. E. (1992) **Dialectos en Contacto, Español y Portugués en España y América**. Montevideo: Arca.
- ERRAMOUSPE, R. (1989) **Un análisis del programa escolar**. Trabajo presentado en la 1ª Reunión de Investigadores del Proyecto "Socialización y Pedagogía Lingüística en el Uruguay". Montevideo, abril.
- GARCÍA, E. De Lorenzo, E. (1967) **Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil**. Repartido 793 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- FISHMAN, J.A. (s. d.) Las lenguas maternas minoritarias en la educación. (xerox).
- TASCA, J. A. (1977) **Interferencia do contato das duas línguas na aprendizagem da escrita**. Tese de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre.
- TRINDADE, Aldema M. (1988) **O cotidiano das atividades em sala de aula: A linguagem da vida e a linguagem da escola**. Anais II Seminário Regional de Estudos sobre Currículo por Atividades. UFSM - RS.
- TRINDADE, Aldema M, L. E. BEHARES & M.C. Fonseca (1990) **Linguagem e Educação em Escolas Rurais; O caso da Região Fronteiriça Brasil-Uruguaí**. Cadernos Didáticos do Centro de educação 2, UFSM, Santa Maria - RS.
- TRINDADE, Aldema M. (1992) **Usos Sociales de la Lectura y la Escritura**. Relaciones 94: 19, Montevideo

*

Separata

Este trabajo indaga sobre el tema del conocimiento a nivel terciario y su acceso por parte de mujeres que hoy son egresadas universitarias, aportando elementos para la comprensión del reciente fenómeno de feminización de la Universidad. La antropóloga Beatriz Diconca trabaja en el Departamento de Investigación Educativa del CIEP

La feminización de la educación superior: una práctica subalterna en mercados disciplinarios devaluados

por Beatriz Diconca

I. EL PROBLEMA

La Educación Superior ha dejado de ser objeto prioritario de análisis para los investigadores del país en el área de la educación. El interés parece centrarse en niveles anteriores, particularmente en la escuela; tal vez por la importancia que adquiere esa socialización temprana en el niño y porque en términos cuantitativos toda población que accede al sistema educativo recibe esa formación y en un número importante de casos sólo ésa.

Sin embargo, la Universidad constituye un destacado ámbito de re-socialización (contrahegemónica en ciertos períodos de la historia reciente), de producción y distribución de conocimientos dinamizadores de la sociedad (ciencia y tecnología) a través de sus egresados. Y es este nivel del sistema el que ha sufrido una expansión sin precedentes.

El crecimiento de la Educación Superior en los últimos 15

años, particularmente en los países de América Latina ha alcanzado tal magnitud que se recurre al concepto de masificación para aludir al fenómeno.

Si bien aún no ha podido determinarse con exactitud la naturaleza y el origen de los nuevos contingentes, parece claro que el acceso se amplía a grupos sociales antes excluidos.

La presión de la demanda por Educación Superior queda vinculada en parte a la imagen social que se ha construido en torno a la educación y que la representa como la vía legítima para el logro de movilidad en términos ocupacionales, económicos, de prestigio y de participación política y social (Filgueira, 1977). Desde principios de siglo hasta fines de los años 50, en que el Uruguay conoció un indiscutible crecimiento económico del cual también se benefició el sistema educativo a través de la distribución de los recursos en el Presupuesto Nacional, la educación efectivamente fundamentó el ascenso de importantes grupos sociales a la vez que legitimó a otros que ha-

bían logrado mejores posiciones por vías diferentes logrando así una mayor consistencia de status. Actualmente en un contexto económico claramente deteriorado y con una importante disminución en el presupuesto para la educación, la imagen se mantiene; pero, si bien cada vez más parece ser la única vía posible para el ascenso social, la correspondencia entre aquella expectativa depositada en la educación y su logro efectivo ya no es tan unívoca.

Si la expansión del sistema no se acompaña con las correspondientes oportunidades de empleo parece claro que la eficacia de aquella función no será posible, al menos para todos los casos de individuos formados en la Universidad. Las implicancias sociales y psico-sociales de este desfase (subempleo, frustración, etc.) ya fueron alertadas en numerosos estudios (CIDE, 1966, Carciofi, 1979, Rama, 1981).

A este diagnóstico de la realidad se asocia el fenómeno de la devaluación de credenciales educativas en el mercado de trabajo (Gallart, 1985, Tedesco, 1986,

Rama, 1987). Su explicación se ha propuesto en orden a dos conjuntos de hipótesis, una de las cuales hace referencia al mercado de trabajo. Dada la abundancia de la oferta calificada, éste "aumentaría las exigencias de educación formal independientemente de los requisitos para el desempeño". La segunda se centra en factores específicos del sistema educativo que estarían marcando "un descenso en la calidad de los aprendizajes realizados, que obligaría a los estudiantes a permanecer más años en el sistema educativo para aprender lo mismo; (Tedesco, op.cit., p.5). La devaluación estaría en la base de un "desplazamiento hacia abajo" en la distribución de la fuerza de trabajo según su nivel educativo". (idem)

La educación considerada como un bien de consumo con la correspondiente función diferenciadora en la sociedad una vez generalizada en el mercado debilitaría su carácter discriminador y trasladaría al mercado de trabajo los mecanismos diferenciadores. Sin embargo, el sistema educativo no ha perdido totalmente su atributo distintivo ya que ha generado nuevos mecanismos diferenciadores bajo el velo de la democratización del acceso a la educación. En este sentido Tedesco (1983), ha definido tres procesos; en primer lugar, paralelamente al desplazamiento hacia abajo de los educados en la escala ocupacional se plantea la "fuga hacia adelante" que implica el mantenimiento de las distancias entre distintos grupos sociales trasladando a un nivel superior la diferencia que antes residía en el nivel educativo ya generalizado (creación de post-grados, por ejemplo). En segundo lugar, en el interior del sistema el autor alude a la ya mencionada tendencia a perder capacidad de enseñar (y por tanto

de aprender) y finalmente, la segmentación interna que indica la existencia de espacios diferenciales (pedagógica y socialmente) dentro de la educación superior. La democratización externa queda así relativizada por una escasa democracia interna.

Es en este contexto de masificación, devaluación, segmentación y diferenciación que la mujer tiene una presencia importante en la Universidad. Por el momento sería apresurado postular la correspondencia o anterioridad del acceso de la mujer con las nuevas características del sistema, sin embargo, en una aproximación sincrónica constatamos que son situaciones concomitantes. La mujer (al igual que otros sectores tradicionalmente excluidos) supera la barrera del acceso, lo que constituye un hecho legitimador para ella. Sin embargo, cuando logra acceder, las credenciales ya están devaluadas.

Esta devaluación se registra en un doble nivel, por un lado lo que señalábamos en términos generales para el sistema educativo universitario en su conjunto; y por otro, lo que se observa en términos específicos, al interior de la Universidad. Es decir, que las mujeres se concentran en aquellas opciones típicamente femeninas, generalmente asociadas a un status de menor nivel (enfermería, parteras...); pero además ocurre otro fenómeno: los diferentes pesos relativos de las Facultades y Escuelas han variado entre 1974 y 1988 (últimos censos universitarios) y es en aquellos espacios donde ha habido una pérdida de peso relativo que se encuentra el mayor incremento de la participación de mujeres. La mujer ocupa entonces espacios que por alguna razón social han dejado de ser opción priorizada dentro de las oportunidades de

estudio que ofrece la Universidad.

Se trata de una relación dialéctica donde el acceso es legitimador de la mujer, por tratarse de Educación Superior pero es deslegitimador por su carácter diferencial. Esto no implica que no haya casos en que accedan a espacios de conocimiento tradicionalmente reservados a los hombres y este acceso exitoso reaccíe sobre la sociedad con un sentido nuevamente legitimador.

Está planteado aquí el problema de la estratificación del conocimiento o del status relativo del conocimiento y su accesibilidad.

EL CONOCIMIENTO: UNA DISTRIBUCION DESIGUAL

Que el conocimiento está distribuido de manera desigual según las clases sociales, los grupos de ocupación, etc., resulta obvio cuando se aplica el enunciado a escala de la sociedad. Sin embargo, si focalizamos el nivel "Universidad" parecería que la sola alusión a un "nivel superior" operara como igualador de los conocimientos impartidos en la misma institución, ocultando así las diferencias y conflictos existentes en su interior.

Algunos autores han aportado reflexiones importantes sobre esta problemática (Tenti, 1981, Bourdieu, 1984). El primero analiza el proceso de expansión cualitativa y cuantitativa del sistema educativo de nivel superior en base a un proceso de fragmentación de los campos educativos tradicionales que se "rodean de argumentos de orden pseudo-epistemológico para justificar su existencia autónoma". Concordamos con el autor cuando plantea que "el desarrollo cuanti-cualitativo de la educación debe ser estudiado en conexión directa con los grupos y

clases sociales, cuya relación es ciertamente conflictiva (i.e. la lucha por la posesión de prestigio, poder, riqueza, educación, etc.). Cada uno de estos grupos o clases implementa su propia estrategia de reproducción". (p.11)

En el mismo sentido Young (citado por Apple, 1979) apunta que los "que tienen posiciones de poder intentarán definir lo que se considera conocimiento, qué tan accesible es el conocimiento a los diferentes grupos y cuáles son las relaciones aceptadas entre las distintas áreas del conocimiento y entre aquéllos que tienen acceso a ellas y las vuelven disponibles" (p.17). Más aún, "la falta de ciertos tipos de conocimiento - donde un grupo particular está colocado en el proceso complejo de la preservación y distribución de la cultura - está relacionado, sin duda, a la ausencia en este grupo de cierta clase de poder político y económico en la sociedad" (Apple, op.cit., p.25).

Si bien ninguno de los autores mencionados hace referencia explícita a grupos sociales concretos pensamos que los elementos definitorios de los grupos (poder, prestigio, riqueza) se suponían existentes en un contexto de "Universidad de hombres" (D. Cano, citado por Braslavsky, 1984). Sin embargo creemos que dichas afirmaciones son aplicables a lo que el mismo Bourdieu en otro trabajo llama "Clases sexuales" (1982). La distribución del conocimiento conoce perfiles sexuales claramente delineados dentro de la Universidad a pesar de vislumbrarse cierto dinamismo. Veremos más adelante concretamente cómo se distribuyen los saberes en la Universidad y con qué grupos se asocian, pero antes nos referiremos a la estratificación del conocimiento mismo.

Hemos señalado la existencia

de grupos-agentes de producción y distribución de conocimiento; luego es necesario señalar que también se definen tipos de conocimiento que se segmentan por la diferencia del valor social que connotan (en parte como resultado de su asociación a los diferentes grupos sociales). No nos referimos a la distinción general entre el "saber práctico de la práctica" (dominio práctico de las prácticas) y el "saber acerca de la práctica" (dominio simbólico de las prácticas) (Tenti, 1981), pues aquí se trata exclusivamente del segundo tipo de saberes.

Aún dentro de él podemos identificar un estrato de "alto nivel" (conocimiento que es socialmente considerado de importancia excepcional y se conecta a la estructura de economías avanzadas) (Apple, p.17), ejemplo de lo cual son las ciencias vs. artes-humanidades. El mismo autor apunta algunas razones posibles:

1. la utilidad económica. Las ciencias aportan resultados fácilmente visibles (y aplicables) y al menos en el momento, relativamente libres de controversia (útiles para el mercado).
2. se trata de un conocimiento acotado de contenido identificable con una estructura estable que le permite ser enseñado y, lo más importante, ser puesto a prueba.

Las artes y las humanidades parecen menos adaptables a estos criterios altamente valorados por nuestra sociedad.

Esta estratificación también se traduce en los diferentes ámbitos institucionales y su correlativo status dentro de la Universidad. Las denominadas "Escuelas Universitarias" y las Facultades o similares, tienen importantes diferencias administrativas. Así, las primeras son dependientes de un

Consejo Directivo Central, mientras que las segundas tienen autonomía en sus decisiones en cuanto a ejecución del presupuesto, nombramiento de docentes, etc. Las primeras por tanto no cuentan con delegados que las representen en ninguno de los tres órdenes que integran el Consejo Directivo Central, órgano máximo de gobierno, según la Ley Orgánica de la Universidad.(1)

Intentaremos poner de manifiesto las relaciones existentes entre esta jerarquía de establecimientos y disciplinas (de la que se deriva una jerarquía de valores) y una jerarquía de posiciones implícadas dentro del grupo social universitario.

CORRESPONDENCIA DE CAMPOS EDUCATIVOS Y GRUPOS DE GENERO.

Ya mencionamos el descomunal aumento de jóvenes en América Latina que han accedido a la enseñanza de nivel superior, particularmente la universitaria. En los últimos 14 años el porcentaje de población universitaria sobre el tramo central de edad socialmente esperada para la realización de estudios universitarios (20-24 años) ha pasado, en nuestro país, del 12.9 al 26.1% (Lémez, 1988).

Paralelo a este incremento se ha producido un importante proceso de feminización. Si bien la tendencia ya había sido registrada por los datos de censos anteriores (1968, 1974) actualmente la participación de las mujeres es del 57.8% del total de estudiantes. Este crecimiento no guarda proporción alguna con la distribución según sexos acaecida en la población total ni en la de tramos etarios que se establece entre el 50.5 y el 51%. Este fenómeno ubica al Uruguay entre los países de niveles más

altos en el contexto latinoamericano al respecto.

Podría pensarse que este mayor contingente de mujeres estudiantes se vincula a un mayor ingreso y su mayor permanencia en el sistema (por diferentes modalidades de cursado entre mujeres y varones). Sin embargo, si nos remitimos a los datos sobre egreso (Lémez, 1987) constatamos que se mantiene la misma proporción de género al ingreso que al egreso.

Es probable que este fenómeno no muestre más que un efecto de arrastre que da por resultado un continuum con la realidad ya establecida en la Enseñanza Media donde igualmente predominan las jóvenes. Para comprender la ruptura de proporciones con el nivel anterior (primaria) se apela a factores tanto endógenos como exógenos al sistema educativo. Entre los exógenos se destaca una mayor propensión de los varones a trabajar y entre los endógenos

“una mejor adecuación de la modalidad organizativa de la enseñanza media a los modos de socialización temprana que reciben las adolescentes” (Braslavsky, 1984).

Dado que se trata de un continuo en el que a lo sumo se refuerzan tendencias, podría trasladarse al nivel siguiente la explicación del desfase anterior. Tal vez los varones se enfrenten a un abanico más amplio de opciones (de trabajo, de educación no formal...) mientras que las mujeres sigan por el camino que desde su origen y tradicionalmente tuvo la Enseñanza Media: la preparación del estudiante para su ingreso a la Universidad.

Ello nos está indicando un proceso de democratización externa del sistema. La discriminación superada en términos de exclusión de las mujeres en el acceso y el egreso al nivel superior del sistema educativo, se mantiene trasladándose a su interior. Es de-

cir que aquel proceso, internamente no se verifica.

Por el contrario, facultades y particularmente escuelas han ido configurando segmentos claramente diferenciados por su composición sexual. Desconocemos si este fenómeno se acompaña de otras diferenciaciones tales como por ejemplo a nivel de la organización institucional donde el énfasis en la exigencia y control de las formalidades burocráticas eclipsarían aspectos del control de la calidad de la enseñanza (Braslavsky, 1984).

El desequilibrio en favor de la mujer en términos de acceso y egreso se ve restablecido en su contra por una desigualdad en cuanto al uso de esas oportunidades que la Universidad ofrece. En tal sentido la selección de áreas del conocimiento que le interesa prioritariamente reconoce, grosso modo, una distribución semejante con la registrada en otros países de la región.

PARTICIPACIÓN FEMENINA EN EL TOTAL DE ESTUDIANTES SEGÚN FACULTADES Y ESCUELAS CENSO 1988

ESC. PARTERAS	Esc. Nutrición y Diet.	98
	Esc. Enfermería	97
	Inst. Psicología	94
	Esc. Servicio Social	87
	Esc. Bibliotecología	86
	Tecnología Médica	84
	Esc. Administración	83
	Fac. de Odontología	70
	Aux. de Odontólogo	68
	Fac. Derecho y Cs. Socs.	67
PREDOMINIO FEMENINO	Fac. Humanidades y Cs.	66
	Fac. Química	64
	Esc. Bellas Artes	64
	Cs. de la Comunicación	63
	Fac. Medicina	58
	Fac. Cs. Económicas	58
	Esc. Música	47
PARIDAD DE SEXOS	Fac. Arquitectura	43
PREDOMINIO MASCULINO	Fac. Veterinaria	40
	Fac. Agronomía	30
	Fac. Ingeniería	21
TOTAL		58

Retomando la diferenciación entre escuelas y facultades, si bien la mayor feminización se produce en las facultades (por efecto de punto de partida) no hay ninguna escuela de predominio masculino y sólo una de paridad de sexos.

Por otra parte las tendencias se presentan en un mismo sentido, es decir, existen facultades y escuelas que se feminizan pero el movimiento inverso no se registra (ámbitos por excelencia femeninos no se masculinizan).

Si pensamos ahora en términos de modelos universitarios (Rama, 1987), las carreras de servicios (que incluyen Ciencias de la Educación, Servicio Social, Biblioteca, etc.) han registrado la mayor expansión (el peso relativo ha pasado del 9% en 1974 al 25% en 1988) en detrimento de las carreras tradicionales (Derecho, Medicina), y esta diferencia recae básicamente sobre las mujeres.

Algunas implicancias de esta situación, tanto a nivel social como del conocimiento mismo, comienzan a vislumbrarse con preocupación: "las disciplinas elegidas por una mayoría creciente de mujeres son las más propensas a perder valor en términos de saber y de mercado de trabajo (...) conviene conceder una atención especial a la posición que ocupan las ramas de estudios que han gozado desde siempre de una posición y de un prestigio elevados (se refiere a las letras, las ciencias sociales y la ciencia puramente...) pero que corren el riesgo de atraer cada vez a menos estudiantes bajo el efecto conjugado de su expansión masiva, de la escasa utilidad que presentan sus diplomas desde el punto de vista del empleo y de la nueva orientación que ha tomado, por consiguiente, la elección de los estudiantes" (OCDE, p.39).

Si bien este análisis no está dirigido a nuestra realidad, ni se

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE FACULTADES SEGÚN PREDOMINIO DE SEXO CENSOS 1974-1988

	1974	1988
Predominio femenino	20	60
Paridad de sexos	30	10
Predominio masculino	50	30
Total	100 (N=10)	100 (N=10)

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ESCUELAS SEGÚN PREDOMINIO DE SEXO CENSOS 1974-1988

	1974	1988
Predominio femenino	75	91.6
Paridad de sexos	25	8.4
Predominio masculino	—	—
Total	100 (N=4)	100 (N=12)

PARTICIPACIÓN FEMENINA EN CARRERAS AGRUPADAS SEGÚN MODELOS UNIVERSITARIOS EN PORCENTAJES

	Censo 1974	Censo 1988
Carreras tradicionales	62	42
Carreras técnicas	23	25
Carreras servicios	15	33
Total	100 N= 26660	100 N=61450

Fuente: Construido en base al III y IV Censo Estudiantil Año 1974 y 1988

aplica a ella totalmente, evidencia las causas que obstaculizan la igualdad de oportunidades y el riesgo de desvalorización de áreas de conocimiento que coinciden justamente con una mayor concentración de mujeres.

Dadas estas observaciones sobre la distribución de los saberes universitarios según el sexo parece claro que existe un modo específico de relacionamiento de las mujeres y de los hombres con algunas dimensiones simbólicas de la vida social como son el conocimiento, la identidad y tal vez la práctica profesional. Las opciones por ellas realizadas pueden aparecer como individuales, sin embargo quedan fuertemente pautadas por la cultura de la sociedad de pertenencia.

Toda sociedad establece normas de diferenciación social a partir de la sexual y define con mayor o menor margen de libertad los comportamientos obligados, permitidos y prohibidos; define por tanto aspiraciones y prácticas de género. Parecería que es socialmente deseable que la mujer estudie pero simultáneamente las opciones efectivamente elegidas son limitadas. Por eso, a diferencia de lo que sucede en el campo laboral (igual tarea, igual remuneración) o jurídico (derecho al voto, al divorcio por sola voluntad de la mujer...) la educación no tiene hoy un carácter reivindicativo y los logros de su acceso no toman tanto la forma de un derecho conquistado sino concedido desde la sociedad, tal vez como reflejo-extensión- de lo ganado en los espacios mencionados. El acceso a la Universidad que en otros tiempos fue un desafío de género femenino al orden cultural, hoy ya no se observa. Tampoco la política universitaria ha sido restrictiva (excepción hecha del período 1979-1983). No se

han implantado exámenes de ingreso que en forma velada podrían operar como mecanismo de selección indirectamente discriminatorio por la condición de género. Schiefelbein y Farrel (1980) han observado que las mujeres logran mejor rendimiento en el ciclo secundario, pero ante la "Prueba de Aptitud Académica" (PAA) obtienen un puntaje significativamente menor al de los varones. Comprobada la inexactitud de atribuir la diferencia a una formación a nivel secundario de menor nivel, se propone su asociación con una socialización anticipatoria diferente entre hombres y mujeres. "Las mujeres no logran en promedio, altos puntajes en la PAA, porque no los necesitan, dado que aspiran a carreras tales como educación y salud que en términos relativos requieren puntajes bajos respecto de otras carreras como ingeniería y medicina". (Rossetti, 1988)

La limitación de aspiraciones, la circunscripción de ámbitos de circulación a los de sus pares de género, da cuenta de un primer ensayo de reducción de competencias y conflictos.

Esta afirmación no implica limitar el comportamiento femenino a sus características reproductivas derivadas de su socialización, por el contrario, paralelamente a esta situación existen rupturas, resistencias a esos modelos de subordinación-reflejados en opciones cerradas- con prácticas profesionales contrahegemónicas que sin embargo aún no logran revertir la tendencia general.

En el capítulo anterior, señalábamos la configuración de campos de conocimiento hegemónicos, vinculados a sectores sociales dominantes.

La cultura de nuestra sociedad también configura modelos profesionales hegemónicos que

quedan ahora asociados a una distinción de género.

La población universitaria, si bien presenta una relativa heterogeneidad por su origen económico y socio-cultural, puede quedar homogeneizada por las características específicas que no comparte con aquellos sectores que aún no han tenido acceso a la Universidad. En este sentido podríamos referirnos a los universitarios como grupo dominante. Las universitarias aparecen dentro del grupo dominante como sector subordinado, en cuanto se ubican en modelos y prácticas profesionales subordinadas. Y esto se inscribe en el contexto de un reducido sector social que estamos focalizando para el análisis, que representa, por oposición, uno de los grupos de mayor flexibilidad en cuanto al trazado de límites en la definición de roles. En efecto, diversas investigaciones (Bernstein, 1977; OCDE, 1987; Rossetti, 1988) coinciden en afirmar que la construcción de género presenta mayor rigidez en sectores de menor nivel socio-económico; ante la sociedad global aparecerían entonces abriendo nuevos espacios, o redefiniendo espacios legítimos para la mujer.

En síntesis, en el recorrido de la mujer por el nivel superior del sistema educativo se distinguen algunos momentos. El primero de exclusión de la Universidad, posteriormente un ingreso limitado a espacios subalternos que en su mayoría quedan vinculados desde su génesis a reductos exclusivamente femeninos (Escuelas) y luego de la masificación, el ingreso a Facultades que comienza por aquellas correspondientes al modelo de "Servicios" para ir paulatinamente ampliándose a todas las Facultades.

En esa diacronía, un juego de cambios y permanencias relevan-

tes dan cuenta del proceso. Entre las variaciones señaladas persiste una constante. La subordinación inicial que aparece (retrospectivamente) como grosera en su evidencia (exclusión) hoy adquiere formas más sutiles: generalizada la presencia de la mujer en la Universidad, ocupa o bien lugares profesionales subalternos o bien espacios subalternos de una misma profesión: tanto en relación a su contenido (la "fuga hacia adelante" también opera aquí desplazando las desigualdades hacia las especializaciones; por ej. pediatría y cirugía) como a las formas de prácticas profesional (cargos subordinados en la escala jerárquica).

OBJETIVOS Y METODOLOGIA

Dado que no podemos hablar de masificación universitaria sin referirnos a la feminización, puesto que las mujeres son mayoría creciente en el ámbito universitario (tanto en la matrícula como en el egreso) -aunque como anotáramos en una distribución muy desigual según los distintos ámbitos disciplinarios-, nos interesa indagar sobre las razones que movilizan masivamente hacia la Universidad, esto es cuál es la racionalidad de los actores que ejercen esta demanda.

En particular nos proponemos:

- identificar los factores económicos y socio-culturales que contextúan la opción por estudios universitarios.
- reconstruir el sentido otorgado a la educación y particularmente a la educación universitaria, por mujeres egresadas.

Para ello abordamos a egresadas recientes (85-86), de carreras de baja feminización pero de predominio femenino (es decir disciplinas "humanísticas": Ciencias de la Educación, Filosofía,

Antropología) y de alta feminización pero de predominio masculino (Ingeniería).

si bien no se trata de una muestra representativa, los casos fueron seleccionados al azar dentro del registro de egresadas proporcionado por la Dirección de Planeamiento Universitario.

Se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas distribuidas en partes iguales formando los dos grandes grupos de profesionales.

La investigación tuvo un diseño exploratorio, es por tanto básicamente descriptiva intentando detectar relaciones relevantes para posteriores estudios.

CONDICION DE LA MUJER QUE EGRESA DE LA UNIVERSIDAD EN CARRERAS FEMINIZADAS

La pauta de crecimiento del estudiantado universitario y por tanto de los egresados señala la incorporación de sectores tradicionalmente desposeídos de Educación Superior. Un grupo prolongadamente excluido es el de las mujeres. Como hemos señalado líneas más arriba, con el deterioro del modelo distributivo y el acentuamiento de la crisis, la población busca nuevos caminos, en particular los grupos subalternos más afectados y es en este contexto que surge una mayor participación de la mujer tanto en el mercado de trabajo como en el del conocimiento.

Tal como lo plantea Braslavsky (1984), "hoy ingresan y egresan cada vez más mujeres, feminizando la Universidad y luego las profesiones, pero esto no implica que la totalidad de este grupo genérico tenga las mismas oportunidades. Interesa por lo tanto definir características (demográficas, sociales, culturales...) del subgrupo que lo hace".

1. CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS.

a. La edad

El conjunto de mujeres que compone nuestro universo presenta un número importante de personas (60%) que ingresan a la Universidad dentro de la edad socialmente esperada para ello (19 años), y egresan promediando los 26 años en las disciplinas humanísticas (de duración curricular de 4 años) y los 32 años en las de Ingeniería; pero además existe otro grupo exclusivamente en el primer tipo de carreras, que recoge aquellas que no pudieron hacerlo antes (ya sea por razones personales o sociales). Se trata de un ingreso cercano a los 30 años y egreso promediando la decena siguiente.

Dentro de este grupo, en algunos casos la decisión del ingreso aparece como la culminación de un recorrido que comienza por otras esferas del sistema educativo que si bien son terciarias no se ubican en el circuito universitario. Acceden, en primera instancia, a los espacios más tradicionales a su condición de género: magisterio, instituto de formación docente para nivel secundario. En una segunda instancia, muy posterior, retoman el estudio en un nivel superior. Este momento está asociado a un contexto donde se registran importantes cambios en la historia personal (divorcio, viudez, variación en el requerimiento, exigencia de maternidad). Estos cambios parecen desencadenar otros que tienen que ver con la vida intelectual. La nueva situación permite un tiempo mayor que se capitaliza para la autoreflexión. Más centradas en sí mismas optan por el ingreso a la Universidad. La edad infunde temores de desencuentro con respecto al grupo de clase pero en

los casos analizados, si bien constituyó una expectativa negativa hacia el inicio, no fue evaluada a posteriori, como obstáculo para su desempeño e integración estudiantil.

La incorporación de mujeres "extraetarias" a la Universidad puede ser un fenómeno reciente, producto entre otros, de la visión que se tiene actualmente del lugar de la mujer en la sociedad. Pero en tanto las condiciones sociales (organización de la familia, distribución de tareas, etc.) se mantengan incambiadas es posible que en las próximas generaciones el hecho se reproduzca; de tal manera que un grupo de mujeres que hoy cuenta con la edad socialmente esperada para el estudio universitario y con la voluntad de hacerlo, no ingrese: que permanezca en potencia; su participación universitaria se volverá acto una vez transitadas ciertas etapas de sus vidas personales. Es decir que si las situaciones "personales" no se acompasan con ciertos cambios sociales, es probable que la situación aludida se esté regenerando hoy para los próximos años y haya que pensar en un grupo casi constante de mujeres de ingreso tardío a la Universidad.

b. Lugar de origen

En consonancia con la fuerte presencia montevideana entre los estudiantes universitarios, las egresadas del grupo en análisis proceden de la capital del país, excepción hecha de dos casos: una persona nacida y socializada en el medio rural y otra extranjera.

En consonancia a su vez con la importante urbanización y el proceso de despoblamiento del interior del país, la generación inmediatamente anterior a esta marca ya una heterogeneidad mayor, con la existencia de padres originarios de distintos departamentos del

Uruguay y en donde la tercera generación pone de manifiesto el contingente migratorio europeo, que en los casos registrados se limitan a exiliados por razones políticas. Cabe señalar que no se trata de inmigrantes de bajos niveles socio-culturales, aunque no pueda afirmarse lo mismo para el nivel económico.

Hay una frecuencia mayor de inmigrantes extranjeros, particularmente italianos, entre los ascendientes (padres y abuelos) de las egresadas de Ingeniería.

La procedencia geográfica de las egresadas y de su entorno familiar, traen consigo ciertos significados, valoraciones acerca de la educación y del trabajo. Es posible que tanto los provenientes del interior del país como los del exterior vieran en la educación una importante vía de integración a la vida del país, particularmente a la de la capital, sin descuidar, claro está, los intereses ya mencionados de movilidad social y económica.

2. EL SENTIDO DE LA EDUCACION.

La función social de la educación ha sido objeto de múltiples estudios. Según la opción teórica se han interpretado los distintos "sentidos" otorgados a la educación. Así se explicitan los propósitos (velados y manifiestos) de las políticas educativas definidos desde el sistema que sólo a veces incluye y/o coincide con los de sus destinatarios.

Se han articulado además, las distintas funciones de la educación con los distintos momentos histórico-sociales de los países (Weinberg, Rama, Braslavsky). En un trabajo reciente, Braslavsky (1987) sistematiza los "para qué" de la educación desde la independencia hasta nuestros días; educar

para la libertad, para la construcción del Estado Nacional, para el progreso, para el crecimiento económico evaluando en estos años una suerte de "suicidio educativo" que indica la ausencia de un claro "para qué" (rev. de CEPAL-OEA).

En correspondencia con los propósitos de libertad, progreso y crecimiento económico (que si bien dejaron de ser ejes, fueron quedando como resonancias sucesivas en el sistema) el usuario ingresaba con la expectativa de integración a ciertos medios sociales y de movilidad social y económica.

Es posible que desde la perspectiva del estudiante, también puedan englobarse sus propósitos a los mencionados usos instrumentales de la educación. Las consecuencias derivadas del tránsito por el sistema educativo en cuanto a la integración nacional y al aumento de la productividad han perdido vigencia como tales; sin embargo, su instrumentalidad económica mantiene en las opiniones de los montevideanos plena validez; particularmente la educación superior aparece como la vía preferencial para acceder a una buena posición económica (Diconca, 1987). Pensamos que hay además otros propósitos específicos que se vinculan a esta demanda masiva de la mujer.

El prolongado alejamiento de la mujer de la esfera productiva le ha otorgado un lugar desde donde observar el mundo y reflexionar sobre él -que a pesar de los cambios recientes ha quedado aún incorporado a ella. Esta perspectiva permea tanto su concepción de la educación como del trabajo. Es posible entonces que conjuntamente con las valoraciones arriba expuestas, la mujer realice otros usos no-económicos de la edu-

cación que nos interesaría indagar aquí (desde su expectativa al ingreso, desde su práctica actual de trabajo y modo de vida; esto es, para qué ingresa a la Universidad y qué uso hace luego de la formación recibida).

2.1. IMAGEN DE LA EDUCACION EN EL ENTORNO FAMILIAR.

Educación de la familia y su influencia en la configuración del mundo educativo de la egresada.

Vinculación de la familia con la educación

a. Educación de la madre

Las madres del conjunto de egresadas son mujeres medianamente educadas dentro del sistema formal: la mitad de las madres ha realizado estudios magisteriales, algunas estudios secundarios y muy pocas (dos) no trascendieron el nivel de primaria.

Desde el discurso de las egresadas, el tema de la educación se presenta con distintos grados de trabajo explícito por parte de sus madres. Parece "cargarse" tanto más de sentido cuanto más sentida sea como carenciada, insatisfactoria la resultante de la evaluación que las madres hacen de su propia relación con la educación y la actividad laboral.

Para aquellas madres que han adquirido un nivel educativo y laboral acorde con sus aspiraciones, si bien en ningún caso dejan de inculcar la importancia de la educación y del trabajo a sus hijas, logran conformar una pauta fluidamente incorporada por las destinatarias del mensaje. El camino del estudio y del trabajo toma la apariencia de una naturalidad excluyente de otras alternativas porque ni siquiera se presentan

como tales: "...era lo que se esperaba, creo que a nadie se le ocurrió nunca que yo no estudiara..." (Mónica).

Mientras que aquellas madres que vivieron un desfase entre logros y aspiraciones, insisten en un deber ser que aparece contrapuesto a la realidad que viven: "tenés que estudiar, es más fácil la vida", "notenés dependencia", "es tan linda la independencia económica". Las egresadas exploran este espacio planteándose la posibilidad de no estudiar, por lo menos en forma inmediata (pero obviamente no definitiva ya que se trata de egresadas). Ello desencadena situaciones como la siguiente: "cuando dije que no estudiaba más <fin de ciclo de Secundaria> mi madre ya no sabía qué hacer, hoy comparto con ella que era un disparate; en aquel momento ella no podía conformarse que teniendo la posibilidad de estudiar no lo hiciera" (Isabel)

Es de destacar la gran mayoría de madres-maestras. Magisterio se presentaba como opción instituida para aquellas mujeres con inquietudes, era por tanto el canal menos conflictivo de superación en los niveles terciarios del sistema formal. Dado que se trata de otra generación, magisterio connotaba una formación exigente y cierto prestigio laboral. Se trataba de una opción segura de aprobación social para la mujer. Aún así, muchas de ellas -y a pesar del manifiesto interés y voluntad de estudiar magisterio- encontraron el obstáculo del impedimento paterno para alcanzar su meta, y no lo lograron. Otras, se forman como maestras, egresan, concurren para un cargo, se desempeñan como tales y al poco tiempo abandonan la carrera por requerimientos de tareas domésticas, donde con frecuencia se alude además a la resistencia del cónyuge

frente a la actividad extrahogarrea de sus esposas.

Sin haber indagado en las motivaciones más profundas de la elección de la carrera magisterial por parte de estas madres, se puede afirmar que en alguna medida está presente el interés por transmitir conocimiento. Es una opción por el conocimiento que de por sí implica una alta valoración de la educación, teñida además del valor social con que a nivel general se cargaba de "sentido" la educación en los años 50 como vimos al principio de este capítulo.

Indica además la inquietud de trascender el espacio doméstico, aún considerando el continuo señalado en innumerables trabajos (tareas "reproductivas", extensión del rol de madre...) y por ello modelo hegemónico de ocupación femenina.

La formación magisterial incide de manera particular en la socialización de las futuras egresadas. En aquellos casos que logran su carrera y la suspenden, munidas de un cierto bagaje de conocimientos, lo ponen en práctica directa en la educación de sus hijos.

Por otra parte en el material de entrevistas, la situación mencionada revela cierta frustración en las madres, transmitida como tal a sus hijas y transformada en expectativa de no-repetición generacional.

Estos recorridos realizados por las madres, dentro del sistema formal de enseñanza, entradas y salidas del mercado laboral, expuestas en forma sumamente sintética, volveremos a encontrarlos en sus hijas; subyacen a la manera de una "estructura profunda", aplicados a otras áreas del sistema, con otros matices y en otra escala pero manteniendo esa referencia básica. El mandato explícito sin-

tetizado por una egresada a propósito de su madres "la dejaron estudiar /magisterio/ pero no trabajar" (Isabel) permanece aunque en forma velada, con menor fuerza imperativa en la generación siguiente que está dispuesta a esforzarse por un título universitario pero no a realizar el esfuerzo equivalente para el desempeño profesional-laboral.

En el caso de las madres de egresadas de carreras de Ingeniería hay una ligera variante. Se observa un nivel algo menor (Primaria) y por lo general se trata de amas de casa. Pero lo que interesa resaltar es que si bien estas madres comparten con aquellas el deseo de estudio universitario para sus hijas, son las únicas - entre las madres y también los padres- (como veremos en el punto que titulamos "resistencias intergeneracionales") que objetan la opción de estudios y trabajo en el campo de la Ingeniería por considerarla "poco femenina".

b) educación del padre

Entre las egresadas entrevistadas correspondiente al grupo "humanístico" una sola es hija de profesional universitario y no es uruguayo. La mayoría de los padres ha realizado estudios secundarios completos (algunos incompletos) y dos casos con estudios primarios.

En contraposición a la situación analizada anteriormente, las menciones al tema educativo se vinculan con una frecuencia muy superior a las madres que a los padres (tal vez no sea más que el reflejo de su destacado rol socializador al interior de la familia). Sin embargo cuando aparece más o menos desarrollada la influencia del padre esta toma características diferentes a las observadas más arriba. En estos casos, la influencia se expresa en forma más

directamente "interventora". Las opiniones del padre implican modalidades más imperativas: "mi padre me eligió la carrera..", "mi padre no quería que hiciera Antropología..." (Inés) tema sobre el que volveremos más adelante.

La situación de las egresadas de carreras de Ingeniería es exactamente inversa. La referencia enfatizada por las entrevistadas focaliza los conocimientos o los sentimientos puestos por el padre en una práctica que si bien no pertenece estrictamente a la "Ingeniería" queda integrado al campo disciplinario: se trata de una importante mayoría de egresados o docentes de UTU (Instituto Politécnico) tales como instaladores eléctricos, electricistas) o que ingresaron a la Facultad de Ingeniería y luego abandonaron. Más aún, parece haber una orientación general hacia esa área ya que cuando hay hermanos, también ellos han elegido el mismo camino egresando o desertando pero en cualquier caso ingresando.

c) Educación de los padres.

A pesar de lo señalado en cuanto a la educación y la importancia de la madre párrafos arriba - pero sin invalidarlo - el análisis de las entrevistas pone de relieve otras relaciones.

La educación de ambos progenitores no presenta desfasajes de gran magnitud, los desniveles existen pero se trata más bien de una homogamia en el aspecto educativo.

Cuando la educación de los padres de estas egresadas es de un nivel semejante, la mayor influencia sobre los temas educativos recae sobre el padre. Sin embargo cuando existe un desfase entre ambos es el de mayor nivel educativo el que más ha influido en la educación de la egresada según la percepción que

ellas mismas manifiestan; de tal manera que la ascendencia se vincula a veces a la madre, otras al padre pero inequívocamente a aquel que alcanzó mayor educación. Es decir, desde la percepción de la egresada, el "modelo" de mayor peso en la conformación de su propio mundo parece operar por identificación positiva con la educación y no tanto por reacción contraria a una situación evaluada como negativa o frustrante.

2.2 MOMENTO Y LOGICA DE LA ELECCION DE LA CARRERA.

a) Resistencias intergeneracionales.

La decisión de ingresar a la carrera universitaria de la que egresan tiene diferencias significativas según se trate del grupo de egresadas de las disciplinas humanísticas o de ingeniería. A diferencia de las segundas, las primeras rara vez se realizan al terminar el primer ciclo de Secundaria. Este período de indefinición, si bien no es posible vincularlo a una condición de género (dada la carencia de elementos comparativos), se hace de ineludible señalamiento por su recurrencia.

No pretendemos agotar la complejidad de las relaciones de los elementos intervinientes en este momento, pero sí apuntar aquellos que aparecen explícitamente en el discurso de las entrevistadas.

Así tenemos tres tipos básicos de situaciones: los "ingresos directos" e inmediatos al egreso de Secundaria, los "ingresos diferidos" previos "tanteos" por otras carreras universitarias, los ingresos luego de otros egresos de tercer nivel no-universitario.

Aunque parezca ocioso vale la pena recordar que en relación a la

opción de seguir estudios universitarios no surge conflicto alguno entre las valoraciones realizadas por las familias y las egresadas. Hay consenso en que es una alternativa no sólo deseable sino deseada y esperada. Excepción hecha de un caso, cuyos padres valoran la persona culta y educada pero no necesariamente universitaria, es decir que no tuvo apoyo (tampoco desaliento) en la realización de estudios universitarios pues no se vislumbraba como la mejor vía de acceso a la "cultura".

Las discrepancias generacionales surgen básicamente en torno a distintas valoraciones sobre la "institución universitaria" a frecuentar y sobre la "carrera elegida", o más precisamente sobre las prácticas laborales que la carrera elegida ofrece en términos económicos.

Las resistencias que se han planteado explícitamente a la mujer para proseguir estudios universitarios no tienen en apariencia, vinculación con el contenido de la profesión ni con la práctica profesional en sí misma. No hay ninguna referencia en ese sentido. Las discrepancias generacionales surgen básicamente en torno a distintas valoraciones sobre la "institución universitaria" a ser frecuentada y/o sobre la perspectiva de inserción laboral que la carrera ofrece.

Algunos establecimientos educativos aparecen tipificados por ciertos sectores sociales, como ámbitos de politización del estudiantado y por añadidura de escaso nivel académico, lo que implica su desvalorización dentro de las opciones universitarias.

Sin embargo, desde otro ángulo esto es visto como un prejuicio o pretexto así por ejemplo una egresada antes de ingresar indagó entre los lugares existentes el de mayor excelencia académica,

concluyendo que era justamente esa la institución adecuada.²

Por otra parte sería nuevamente conveniente contar con elementos comparativos por sexo. Pensamos que esta "protección familiar" que intenta evitar el contacto con ciertas realidades sociales parece referirse con más énfasis hacia el género femenino, como lo muestra el antecedente de la escolaridad privada más frecuente para la mujer en el ciclo Secundario. Tal vez estemos ante reminiscencias del reclutamiento histórico de la mujer a espacios privados, familiares, proyectados ahora en forma eufemizada a otro ámbito, el público, que no se puede -aunque se quiera- "privatizar" pero sí se logra circunscribir, delimitar.

La principal objeción que plantean los padres a sus hijas refiere al rédito económico que derivará de la carrera elegida. Esta preocupación no aparece integrando el "mapa" de futuro anticipado por las egresadas al momento de elegir su carrera. En lo argumentado aparece como central el contenido de la carrera sin mayor detenimiento en los aspectos laborales, más aún, con cierta despreocupación.

En algunos casos la insistencia paterna es tan fuerte (o la resistencia de la hija tan escasa) que accede a desistir de sus proyectos para contentar el deseo paterno. Pero en todos los casos en que esta situación se planteó luego se revirtió en favor de la egresada. Es decir que estos "tanteos" previos en estos casos responden más a definiciones/presiones de los padres que a indefiniciones de las hijas.

Así por ejemplo: "*cuando terminé Secundaria hice un año en la Escuela de Psicología. Allí hubo aceptación, yo había querido estudiar Antropología y me dejé*

convencer por la insistencia de mi padre que me decía que nunca iba a trabajar de eso. Al año dejé Psicología y empecé Antropología, como ves, obligación no hubo pero era una influencia fuerte" (Isabel)

La argumentación difiere totalmente al trabajar con el discurso de las entrevistadas del campo de la Ingeniería. No se registran referencias conflictivas ni de tipo institucional ni económicas como las que acabamos de reseñar. Las objeciones se plantean aquí sí en relación a la práctica laboral en sí misma. Curiosamente son su pares de género las que intentan disuadir la opción por ingenierías. No hay ninguna mención por parte de los padres al ejercicio de la profesión de ingeniera practicado por sus hijas pero sí es unánime las advertencias-sugerencias de las madres: "*no es una carrera femenina por qué mejor no hacer arquitectura o por lo menos que hiciera eléctrica y no civil*" (Nilda), "*mi madre me decía que por favor no me quedara en la casa, ella es una ama de casa totalmente frustrada, pero al principio, no le gustaba la carrera en sí, por un lado tenía razón... claro que ingeniería es una carrera embromada para mujeres, ahora que la hice no sé si la volvería a hacer..*" (Cristina).

b) Los apoyos familiares

Este énfasis de los padres en el interés de asegurarse que las hijas "se mantengan a sí mismas" como parámetro principal en la elección de la carrera, independiente del contenido de la profesión, parece contradecir lo expuesto anteriormente (lugar esperado para la mujer en el trabajo). Hay una expectativa explícita de los padres de que las hijas logren un ingreso tal que les per-

mita la automanutencción, basada tal vez no tanto en una visión actualizada del lugar de la mujer, sino en una situación de crisis prolongada de los sectores medios.

Hay tal acuerdo en que el canal elegido (título universitario) es el óptimo que merece el apoyo total.

Casi todos los casos explicitan en una formulación tan recurrente que hace pensar en un "clisé" de fuerte valoración social más que en una reflexión personal: "...me dieron total apoyo, no tuve que trabajar". Curiosamente, la forma de preparar para el trabajo concuerda con un apartamiento del mundo del trabajo durante la carrera, y esto es evaluado únicamente desde la perspectiva del estudio en tanto facilitador y no desde el trabajo, como carencia de experiencia previas que vayan anticipando un desempeño profesional, enriqueciendo en el conocimiento tanto de las reglas y normas laborales como de los aspectos formativos relacionados con la profesión (en el caso de trabajos afines a los estudios). El hecho de esta mayor protección, facilidad de la mujer en su período de "hija" o de esposa antes de tener hijos, se corrobora con datos censales: ya desde estudiantes las mujeres trabajan menos que los hombres y cuando lo hacen es con una intensidad muy menor. Sobre este tema volveremos más adelante.

Otro tipo de apoyo, intelectual (directo de los padres, hermanos, tíos ... o indirectos de profesores particulares, salvo un caso) no se mencionan.

Se registraron dos menciones a apoyo de tipo afectivo, que surge en forma de aliento ante dificultades en la carrera. Es el caso de una estudiante proveniente del medio rural.

c) La elección profesional

Dado que se trata de egresadas, estamos indagando sobre una acción pasada en función de una reconstrucción. Ello genera una dificultad metodológica que no se nos escapa (y que desarrollaremos en otra instancia): somos conscientes del efecto contaminación del presente en tanto se trata de una relectura a la luz del presente que se intenta mantener, recordar y reconstruir una acción pasada.

Si bien en la base de una decisión, como es la de proseguir estudios universitarios, confluyen múltiples razones, motivaciones e intereses, en el discurso espontáneo - y retrospectivo- de las egresadas llama la atención que casi en forma unánime se explicita un único motivo-eje: el interés en profundizar en el conocimiento de la disciplina elegida.

Este interés por el conocimiento aparece desvinculado de su transformación en práctica profesional, disociado de logros de tipo económico, ajeno a finalidades de tipo social (de servicio a la comunidad), o a proyectos de migración, etc.

No hay alusiones al campo de posibilidades que la carrera abre, la información que se maneja remite a lo sumo al plan de la carrera y las materias que la componen.

Se trata desde lo manifiesto, de un "gusto" por el conocimiento en sí mismo, muchas veces restringido a una de las materias de la carrera:

"...al iniciar la carrera no tenía idea, solo sabía que me gustaba la genética y que quería saber de genética" (Adriana).

"...como muchas veces tenemos que trabajar en cosas que no nos gustan para vivir, por lo menos estudio algo que me gusta" (Laura)

El mundo del estudio se presenta escindido del laboral, el primero queda vinculado al placer, el segundo a un lejano deber. En el inicio no se busca ni plantea la articulación estudio/trabajo.

Esta configuración podría estar en función del momento del ciclo vital de la estudiante universitaria, quien dadas sus características socioeconómicas en su primera juventud, pondría el énfasis en el presente (el estudio) y el trabajo en tanto no se impone con la "urgencia" de lo "necesario" quedaría asociado a una etapa futura de la vida, perdiendo así peso en sus deliberaciones. Sin embargo, en otras egresadas que ingresan en otro momento de su ciclo vital la situación es similar. Es decir, la homogeneidad de las respuestas trasciende la heterogeneidad de las edades de las egresadas en análisis.³

Además, la misma relación se observa sea en mujeres que ya al ingresar a la Universidad participaban en el mercado de trabajo, tanto como en aquellas que no lo hacían; podríamos pensar entonces que en esta separación (estudio/trabajo) estarían interviniendo las diferentes posibilidades de aplicación laboral que cada carrera ofrece. Sin embargo, nuevamente ya se trate de áreas de difícil inserción laboral en nuestro país (por ej. filosofía) como otras de mayor demanda (ingeniería, biología) las respuestas se orientan en el mismo sentido. Lo que podría estar indicando desde otro ángulo (y en correspondencia con el punto anterior), la presencia de una pauta generalizada, desde la representación, que (más allá de la edad, de la actividad laboral, y del campo profesional) otorga al trabajo un lugar secundario en relación al estudio y donde quizás no tenga en el mercado su principal campo de logro.

Importa señalar que las únicas dos menciones a un "proyecto profesional" aún en forma precaria, desdibujada, provienen de mujeres cuyos padres se ubican en el tramo de mayor nivel educativo del grupo analizado. Para algunos estudiantes, el capital cultural heredado e incorporado a través del "habitus" profesional universitario de los padres, parece facilitar la "planificación", el esbozo de un proyecto de futuro que orienta su ingreso y trayectoria universitaria, mientras que para otros, ese recorrido donde la importancia de las relaciones con el conocimiento (metodología, formas de estudio, acceso a cierta tecnología, y a materiales de lectura); de las relaciones sociales (vínculos personales, académicos-docentes, profesionales); del discernimiento entre las múltiples actividades aquellas de mayor potencia formativa etc. es un aprendizaje espontáneo. Dado que no hay una tarea de apoyo y orientación al estudiante esta formación extracurricular queda librada al azar, o más bien al instrumental cultural heredado en articulación con su capacidad personal.

d) Imagen de la profesión Espacios de subordinación

Existe una clara percepción por parte de las egresadas, en términos generales, de una valoración jerárquica y por tanto diferencial en la sociedad de los distintos campos disciplinarios y ejercicios profesionales. Esta percepción se presenta ya en estado embrionario al ingreso y luego se va precisando a lo largo del desarrollo estudiantil y profesional.

El ordenamiento realizado por ellas mismas - no a partir de sus propias valoraciones sino de las atribuidas a la sociedad - ubica en

un extremo "las Letras" y en el otro "las Ingenierías". Consensualmente la escala se presenta con validez restringida: es aplicada por los profesionales y por la sociedad en general, pero cuando se trata de la Universidad el consenso se rompe y deja de ser tal. Para algunos la Universidad establece igualdad de status académico y social de las carreras, así como de los ámbitos institucionales. En este ejemplo quizás refleje más bien una expresión de deseo:

"...No hay áreas con distinto status, me parecería horrible que la Universidad lo hiciera porque tiene que velar por el desarrollo de todas sus áreas por igual, aunque por otro lado hay un país que necesita determinadas cosas. La sociedad sí valora diferente pero la Universidad creo y espero que no" (Laura).

En otros casos se vislumbra cierta diferenciación:

"Dentro de la Universidad se da más importancia a las carreras donde se forman técnicos para la sociedad, la sociedad le da más importancia al profesional que tenga una actividad clara para la sociedad y no tanto al intelectual" (Isabel).

A la diferenciación que deriva de la jerarquización de unas carreras en relación a otras, se le superpone la de las instituciones. Los egresados de la F.H. C. - sin considerar si se trata de "ciencias" o "humanidades"- cuentan con el título de Licenciado. Esta credencial los excluye legalmente de circuitos profesionales.⁴

Las egresadas discriminan sin vacilaciones el status interno de su profesión a partir de sus especializaciones. La pertenencia a espacios de subordinación o de hegemonía - según la percepción que ellas tienen de la valoración social de sus profesiones - no se asocia a una diferencia en la valoración de gé-

nero, queda vinculado simplemente a la observación de un registro de predominio masculino o femenino según los casos.

3. TRAYECTORIA Y AUTOEVALUACION DEL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL.

3.1 EL INGRESO.

El primer día de ingreso a la Universidad no guarda por lo general un impacto importante para el estudiante. Aún aquellas egresadas que provenían de familias con escaso tránsito por el sistema educativo formal, el pasaje de Secundaria a La Universidad fue relativamente fluido. Cabe destacar que estamos aludiendo a los subgrupos de egresadas que tipificamos como de "pasaje directo" y de "previos tanteos por otras facultades". Para muy pocas significó un hito con una importante carga simbólica:

"decir que soy universitaria se te abre el mundo, como que volas por el simple hecho de estar en Facultad" (Laura)

En los demás casos la "entrada" a la Universidad no connotaba un punto de partida diferente desde un nivel de prestigio, sino un punto del recorrido ya preestablecido.

Aún dentro de esa generalidad se señalan dificultades que pueden agruparse en orden a tres conjuntos de fenómenos: a) los vinculados al conocimiento, b) a la institución y c) a las relaciones sociales dentro de la Universidad.

a) El acceso a la institución no es sinónimo de acceso al conocimiento y ésta fue para muchas egresadas una dificultad de costosa superación en los inicios de la carrera. Por un lado los conocimientos previos con los cuales ingresan los estudiantes son insuficientes,

particularmente en algunas áreas, así por ejemplo:

*"en matemáticas, con el nivel en que habíamos visto en preparatorios no daba para nada, porque entraron con "límites" como que todos lo supieran y nosotros ni siquiera lo habíamos visto, ergo todos mis compañeros de cabeza a profe particular, porque no había forma de seguir el curso" (Beatriz)*⁵

A esta dificultad de los saberes previos se le sumó la de incorporar los nuevos conocimientos que se impartían en la Facultad.

"Al principio fue muy difícil costaba mucho entrar al enfoque de las cosas. Hay que hacer un reacomodamiento que lleva un tiempo, perder exámenes, hay que descubrir la metodología para estudiar y en la cantidad que hay que estudiar, porque existe, pero no no te lo dicen ni te lo dan" (Nilda).

b) La siguiente dificultad que se menciona tiene que ver con la institución o con actores de importancia en la vida universitaria, que puede quedar ligada al tema de la masificación (sin descartar otras relaciones) y es el mensaje de recibimiento a las nuevas generaciones. En él se trasmite a un tiempo la "bienvenida" y el "desaliento o expulsión". La recurrencia de alusiones a advertencias (narradas y sentidas explícitamente como amenazas) a las recién ingresadas por parte de docentes universitarios anticipa inminentes deserciones como consecuencia del nivel de exigencia que la institución demanda. Así:

"De todos los que están aquí no creo que ninguno se reciba" (Inés) o

"El día que nos recibió el Decano, de bienvenida, éramos 700 y aclaró que los laboratorios eran

para 200 en 2do. año, o sea que por eliminación básica teníamos que quedaria 500 el mensaje era claro: había un nivel de competencia que no había en Facultad

...no había tenido nunca en preparatorios, no sé si por eso o por qué pero estabas esperando que al próximo le fuera peor para tener más chances vos. (Beatriz)

Algunos de los mensajes desalentadores contienen menciones expresas a discriminaciones de clase y también de género (en una Fac. de ... en charlas de orientación de la carrera) donde el docente encargado advierte a los estudiantes que

"si no tenés vínculos -"papá con empresa"- es inútil insistir... nosotros éramos un grupo de porfiados, la mayoría de los que éramos del Interior (proporcionalmente) terminamos y no teníamos vinculación. Cuando sos del Interior hay un compromiso familiar, dejar la carrera era una desilusión familiar, sentías que te estaban manteniendo, los que están en Montevideo entran más para ir no más, cuando empezaban las dificultades consiguen trabajo y dejan." (Nilda).

También se han registrado mensajes desestimulantes para las mujeres desde el inicio, pero ubicados solo en instituciones de tradicional predominio masculino, así por ejemplo:

"las mujeres no pueden hacer trabajos particulares porque tienen que abrir la tabla de planchar para hacer los planos" (Nilda).

La incidencia de estos factores intervinientes en el desempeño del estudiante -aunque no estrictamente evaluable en estas circunstancias- por la frecuencia de su mención es notorio por su impacto. Finalmente las entrevistas insisten en aspectos de la "masificación" presentes en las distintas Facultades.

"Son grupos enormes y no conocen a nadie" pero se distinguen Facultades donde las materias mismas de cada carrera constituyen un factor de cohesión.

"No te daba mucha oportunidad de relacionarte con nadie, solo con los que ya conocías antes o al que conocías porque era amigo de alguien, en Veterinaria era muy fácil porque el solo hecho de estar disecando un perro en una mesa, todos lo mismo, te acerca mientras que acá /Química/ terminabas las 3 horas de clase y todo el mundo a su casa a tragar" (Beatriz).

Se han destacado además las dificultades derivadas de la "masificación" pero también inherentes a un nivel educativo superior:

"Ingresan a un lugar de mayor independencia, todo eso crea cierta libertad, luego no se entiende, se ve como libertad y en realidad lo que se exige es más responsabilidad". (Laura)

c) Por último, la tercer dificultad más señalada tiene que ver con formas de relacionamiento del estudiante.

En la Universidad, y a partir de las entrevistas se observa una exigencia re-socializante donde es necesario aprender a establecer diferentes relaciones sociales con los compañeros, con los docentes y con el conocimiento.

Al indagar sobre el ingreso, si bien se detectaron las dificultades que acabamos de presentar no se les otorgó un peso definitivo en su vida estudiantil de manera tal que lo que se enfatizó fue una cierta fluidez en el pasaje de ambos niveles. Tanto el lugar social y simbólico de la mujer como el de la Universidad han sido modificados y ya no constituye ni un desafío ni un esfuerzo; forma parte de los "fenómenos naturales para ciertos grupos de nuestra sociedad".

3.2 AUTOEVALUACION DE LA FORMACION Y ACTUACION COMO ESTUDIANTE.

A lo largo del transcurso de la formación universitaria se procesan cambios que modifican algunos de los aspectos que señalamos en el punto anterior y otros aún no mencionados.

a. Exigencia académica y autoevaluación

La duración, curricularmente instituida en los planes, de cada carrera varía según los casos, pero invariablemente el cursado real excede lo preestablecido. Las carreras "humanísticas y sociales" (Antropología, Filosofía, y Ciencias de la Educación) se definen como licenciaturas de 4 años de estudio, sin embargo el promedio de tiempo que media entre el ingreso y el egreso de las entrevistadas es de 7 años y fracción.

a.1) Obstáculos al desempeño estudiantil.

En este enlentecimiento de casi un 50% del plazo "típico" intervienen factores de distinta índole que agrupamos en institucionales, familiares y laborales.⁶

Entre las razones exógenas a la egresada contamos las dificultades de origen institucional que obstaculizan el desarrollo regular de la licenciatura: la falta de docentes y por consiguiente el no dictado de materias en los tiempos estipulados desde el plan de estudio, con un estricto sistema de previaturas, la densidad de contenidos programáticos, etc.

Dentro de las endógenas, señalamos las tareas relativas a lo doméstico que gravitan de distinta manera según lo expresado en las entrevistas. Entre las jóvenes casadas durante el período en que eran estudiantes, por lo general, las tareas domésticas reproducti-

vas, no se señalan como obstáculo a su capacitación: se trata de una tarea o bien compartida por la pareja o bien de fácil resolución individual.

Para las mujeres casadas con hijos⁷, que realizaron carreras de una extensión definida de 4 años, los hijos no modificaron su vida estudiantil pues nacen el mismo año que culminan sus estudios universitarios o en tiempos muy próximos.

El promedio de edad para el grupo analizado en que se registra esta situación es de 27 años.

Por lo tanto en esta etapa (estudiantil) las tareas reproductivas (desde una visión emic) no constituyen un obstáculo, situación que se modificará radicalmente con el nacimiento no del primer hijo - en que las tareas aún se entienden compartidas - sino del segundo, es decir en momentos de práctica profesional y/o de actualización.

Cuando se trata de mujeres que realizan carreras de mayor extensión se anticipa la situación antes mencionada a momentos en que se está cursando la segunda mitad de la carrera.

La etapa del cursado no parece ser entonces un factor tan importante a tener en cuenta para definir el momento de la reproducción biológica sino la edad.

Es en estas circunstancias donde se plantean las mayores dificultades:

"allí pensé que iba a dejar de estudiar. Creo que hasta que me recibí estuve en la duda, con ganas de dejar porque me era muy difícil estudiar, me aburría, me cansaba, no podía hacerlo como quería, se me atacaban /los hijos/ de bronquitis asmática los últimos 4 días antes de un examen, no estudiaba, no me podía borrar, sabía que marchaba y por más que lo supiera, anímicamente, me desanimaba". (Nilda)

"los compañeros de mi grupito eran solidarios, aprendieron a estudiar con los gurises que te caminan por arriba, pero ellos se iban y seguían estudiando, repasando, viendo otras cosas, y yo me quedaba sólo con lo que habíamos estudiado juntos, porque se iban y a mí se me caía todo encima. Después sacaban mejores notas y yo me deprimía no sólo por la nota, sino porque yo me daba cuenta que sabía menos y podía saber más". (Cristina)

"era horrible yo quería largar pero mi esposo decía: ya falta menos, era el cargo de conciencia que él tenía por eso me estimulaba, en cierta forma se sentía responsable de un fracaso" (Adriana).

En otros casos, si bien se registra una clara conciencia de las dificultades que genera la vida familiar, no se visualiza una desigual división del trabajo al interior de la pareja y se busca comprender la situación sin poner en relación algunos elementos que las propias entrevistadas manifiestan. El caso (Adriana) es paradigmático; desde el inicio del noviazgo había cierta reflexión-alerta sobre el tema:

"desde que nos conocimos el plan era terminar o avanzar en la carrera y después casarnos, porque si no se complicaba mucho... siempre pensamos que ninguno limitara al otro, si hay cursos en el extranjero o congresos se resuelve entre los dos, además tenemos el apoyo de la familia... Por la especialidad de él /medicina interna/ es difícil dividir el trabajo, se va tres días al interior. El cuando está me ayuda, ahora que estoy trabajando más horas tengo una empleada, pero antes lo hacía todo yo, me quedaba sola con ellos /los 2 hijos/ ... se reparte. la idea siempre fue no abogarse".

De hecho ella -a diferencia del marido- no opta por cursos de actualización o trabajos que impliquen su alejamiento temporal del hogar, por tanto no ha realizado cursos en el exterior, se recibió con posterioridad (siendo que su carrera era más corta) tiene por tanto menos práctica profesional (por entrar más tarde al mercado de trabajo y también por las escasas horas de ocupación iniciales). Sigue resolviendo sola los aspectos de la vida cotidiana relativos al hogar y a sus hijos.

Es recurrente la expresión "mi marido no está en todo el día", "no se puede contar con él", "está todo el día afuera" Esta desigualdad, apenas percibida, queda justificada y siempre eufemizada.

Finalmente, en cuanto a la actividad laboral no se erige en tanto factor relevante, entorpecedor del desempeño estudiantil. En primer lugar porque la mayoría de las egresadas no trabajaron en sus primeros años de estudiante y algunas de ellas nunca lo hicieron durante ese período. En segundo lugar porque otro grupo importante configurado por los "ingresos tardíos" presenta la situación inversa: es decir que el trabajo constituye una práctica que antecede el ingreso a la Facultad y no se vivencia como obstáculo cuando se presenta aislado sino en conjunción con los factores anteriormente analizados.

En este sentido, hay un manifiesto interés por el trabajo que si bien dificulta la dedicación horaria al estudio se expresa como desafío a un mayor rendimiento. De las que trabajaron ninguna planteó el deseo de no haberlo hecho durante el período, aunque sí disminuir el número de horas (por lo general a 4hs. diarias).

En sentido contrario a lo expuesto, las egresadas identifican

el trabajo y la carga familiar como causa de abandono de las estudiantes universitarias.

Es decir que no se los visualiza como factor obstaculizante hasta tanto las situaciones no sean límite así por ejemplo,

"de repente egresa gente que estudió por estudiar y no tiene tanto interés pero sí la posibilidad económica, y no le sirvió ni a él ni a todos los demás incluido la profesión misma, y de repente otros que eran más inteligentes tuvieron que dejar, por trabajo, por familia, o hacerlo tan lento que desalienta y es en el fondo un problema económico". (Ana)

a 2) La formación curricular.

Si bien los elementos señalados afectan la duración en que los estudios de la carrera son llevados a cabo, también hay una tendencia general a no identificarlos como interferencia que haya logrado disminuir la calidad de la formación universitaria o de los conocimientos adquiridos (salvo el caso que mencionamos).

Se realiza entonces una evaluación satisfactoria de la formación recibida, aún así hay un reconocimiento de "lagunas", "ausencias" en el curriculum atribuidas por lo general a las concepciones imperantes derivadas del período de dictadura en que la Universidad estuvo intervenida.

Esta tendencia se resiste fuera de la Universidad sobre todo por medio de un esfuerzo personal y a veces grupal de complementación curricular casi autodidacta. A pesar de la discontinuidad de los contenidos y la heterogeneidad de los docentes, la percepción que se sostiene es que los contenidos eran "enseñados" y adecuados (aunque incompletos) y los docentes mantenían cierto nivel de exigencia tanto hacia los estudiantes como para sí mismos, lo

que hacía que finalmente los estudiantes "aprendieran".

Frente a la autoevaluación del desempeño, interesa destacar una imagen recurrente que presentan las entrevistadas que -nuevamente- por su frecuencia, parecería estar dando cuenta de un "modelo de referencia", "ideal", al cual se apelaría ante los requerimientos de la entrevistadora o quizás manifieste la expresión de un modelo realmente incorporado, asimilado y puesto en práctica, se trataría entonces, de un perfil de mujer-estudiante-universitaria más aproximado al real. Distintos matices circundan dos rasgos axiales (estrechamente vinculados entre sí): la seriedad y la responsabilidad (controlada, medida) y con menor frecuencia cierta modestia (modalidad que veremos se extiende a la práctica profesional).

"...yo no tuve problemas, yo trabajé seriamente" (Beatriz)

"...estudié conscientemente, no me maté pero nunca me presenté mal a ningún examen..." (Inés)

"...lo encaré con mucha seriedad..." "no sé si tuve mucho mérito pero a la carrera me dediqué mucho" (Laura).

"estudié todo lo posible pero no era de morirse, creo que fui una estudiante media... cualquiera tiene un título basta que tenga tiempo para perder y que se lo proponga" (Amabelia).

a 3) . Evaluación de aspectos formativos extracurriculares.

La evaluación del desempeño estudiantil también alcanza aspectos extracurriculares que integran el proceso de formación universitaria y que en algunos casos toman las características de una re-socialización. El vínculo con los docentes es uno de ellos.

Hay una clara diferencia en la relación que manifiestan haber tenido las egresadas con sus pro-

fesores durante el período estudiantil.

Un grupo establece contacto desde el inicio de la carrera y de los cursos con los docentes a través de charlas informales. El acercamiento permite expandirse en el saber, acceder a opiniones y conocimientos de áreas conexas a la disciplina, a bibliografías ampliatorias y facilita el acercamiento al mundo laboral.

Este tipo de relación se registra con mayor frecuencia en el grupo que denominamos de "recorrido en continuo", es decir donde existe una familiaridad de origen con el "habitus" profesional, no se vivencia "distancia" entre ellas mismas y el docente. Se perciben como accesibles, la relación social se establece fluidamente.

Este es el ejemplo extremo del tipo de relación que mencionamos:

"Los profes influyeron mucho en mi formación de entrada tuve la posibilidad de trabajar /como ayudante/ antes de haber entrado a la licenciatura, fui a hablar con X y estuvo.." (Beatriz).

Mientras que otro grupo se ubica en el extremo opuesto:

"Yo no tenía ninguna relación con los docentes, eran tipos inalcanzables, te tiraban todo lo que sabían y vos te quedabas ahí..., ni se te ocurría acercarte, salvo algunos que quisieran trepar" (Laura).

Sin embargo las formas de relacionamiento social también varían y son objeto de aprendizaje en la Universidad como explícitamente lo manifiesta una egresada:

"En el período 82\84 los docentes no tuvieron mucha influencia. Después aprendí a valorarlos de otra manera, a verlos diferente, y aprendí más el último año que todos los anteriores, no sólo por las materias en sí, sino conversando con los profes" (Ana)ª

La vida universitaria también genera o potencia cambios en las relaciones sociales de este grupo, en un sentido más amplio que el analiado párrafos arriba.

Las reiteradas menciones a la "ampliación del horizonte", implican por un lado que provienen de un mundo limitado, relativamente cerrado, homogéneo en cuanto a relaciones sociales y circunscripto al sector social de pertenencia en el origen pero también de referencia actual en su cotidianidad; hay realidades de contacto que sorprenden:

"en la Universidad descubrí un mundo muy diferente al mío" (Laura), "te amplía horizontes" (Ma Luisa) "yo era una persona cerrada, tímida con miedo a hablar de cualquier cosa. La carrera que elegí fue además muy importante para eso. Me dio otra visión de la gente, de las cosas, del mundo, de la que yo tenía" (Ana) "La universidad me hizo ver otros problemas, hay gente que no solo estudia sino que estudia y trabaja: el mundo existe. Aprendí a encarar mis problemas personales desde otro ángulo, vi otra gente, otros problemas, no para consuelo pero sí como diferencia" (Laura)

Pero a la vez que un grupo (mayor en términos cuantitativos) visualiza y enfatiza la heterogeneidad encontrada entre su mundo y el universitario con el que establece contacto, hay otro que señala la inversa, es decir la homogeneidad del grupo universitario como tal, diferenciado de otros grupos y que no se entiende contrastante con el suyo de origen. Algunas lo plantean en función de cada Facultad.

"...lo que me chocó es que parecían todos cortados con tijera. / en Química/ Se usaban camperas de napa negra con cinturoncito y el 90% tenía, teníamos, esa cam-

pera. Nada que ver con Veterinaria." (Beatriz).

"... te da más afinidad con las personas aunque por otro lado te aleja porque aquí se sobrevalora el título universitario, por ejemplo en mi trabajo /administrativo en una Facultad/ se da una distancia, me dicen: ah; si yo tuviera un título como vos no estaría aquí" (Ana)ª

En síntesis por vías opuestas (sea el descubrimiento de la heterogeneidad como de la homogeneidad, del acercamiento o de la distancia) el camino recorrido de los dos primeros grupos confluyen en una ampliación y a la vez profundización del mundo social y el tejido de relaciones que a su interior se establece conjuntamente con la facilitación de definición y ubicación de uno mismo en el contexto social más global.

Finalmente, un tercer grupo no visualiza modificaciones en el conjunto de relaciones sociales constituyentes de la vida universitaria en las distintas Facultades. En el mismo sentido, tampoco vincula la participación en la institución con modificación de otras pautas de comportamiento que veremos enseguida. Este grupo está formado íntegramente por personas de edades mayores a las socialmente establecidas para el ingreso a la Universidad sin que se destaque ningún otro factor común.

Otras tres áreas se señalan explícitamente como importantes dimensiones formativas, extracurriculares al interior de la Universidad, en la vida de estudiantes de las egresadas en estudio. Varias entrevistadas señalan lo que (Laura) sintetiza:

"antes de ir a la Facultad, sexo y política eran dos grandes tabú"¹⁰

"...Políticamente no tenía la menor idea de nada, empecé a informarme, ahora tengo ideas

formadas, eso viene de charlar con compañeros, de la carrera misma, lo que no quiere decir que sea militante" (Ana)

Interesa destacar de qué otra forma se pueden establecer relaciones entre estas esferas aunque corresponda solo a un caso, donde lo que sucede no es el ingreso de la vida política a la vida personal a través de la Universidad, sino el movimiento contrario, esto es, la potenciación que la vida universitaria otorga en la vida política de la egresada.

"...No me cambió demasiado... creo que hubiera sido más o menos lo mismo si no hubiera pasado por la Universidad; horizontes de trabajo sí, esas perspectivas sí, pero mis pautas creo que han sido las mismas, tal vez por el medio del que uno viene ni mi forma de hablar, ni la gente con la que me relaciono, tal vez a nivel político, al tener un título estás en la parte de asesorías y no en la de pintar carteles. Pero tampoco es fácil, y también depende del grupo político en el primero que estaba /aún dentro del mismo partido/ también era profesional y las mujeres éramos primero mujeres, nos mandaban hacer cosas de mujeres: organizar rifas, eventos sociales, invitaciones y no en asesoría que me gusta mucho más. Trabajé en el plan de gobierno del partido y también en una lista..." (Beatriz)

La última dimensión que analizaremos pertenece a la del conocimiento en sentido lato. Por cierto no es éste el orden ni la ponderación que las entrevistadas realizan, ya que se trata de un aspecto altamente valorado por ellas y que registra la mayor frecuencia de mención.

El grupo que destaca la importancia de este efecto hace una distinción que corrige la pregunta formulada sobre la percepción de

influencias sobre el sujeto de la Universidad, restringiendo el alcance al de la "carrera" y no a la Facultad como campo generador de cambios. En particular son las egresadas de las Ciencias Sociales quienes enfatizan la instrumentalidad del conocimiento adquirido en la Facultad en tanto trasciende el campo profesional específico de la disciplina y se extrapola a la vida cotidiana. Estas son algunas de las manifestaciones de las egresadas que más claramente expresan lo dicho:

"Esta carrera incide en la forma de pensar, en el planteamiento que uno puede hacer de los problemas, cotidianos o no, en ver y seleccionar alternativas posibles, te ayuda al manejo de los problemas, a ver cosas del mundo con menos prejuicio o por lo menos poder deslindar esto es prejuicio, esto es pensamiento racional" (Ana)

"...más que una acumulación de conocimiento es una forma de vida, una manera de encarar la existencia día a día. Me permite mirar las cosas desde cierta óptica. Da más razonamiento y elementos de análisis de las cosas en general, es acostumbrarte a leer entre líneas, a escuchar entre palabras" (Laura) "...son herramientas que te ayudan a participar como persona, como ciudadano..." (Ma. Luisa)

A esta valoración de la educación universitaria se opone la del grupo de egresadas en ciencias que no visualizan influencia en este sentido, aludiendo por ejemplo al "carácter técnico" del conocimiento incorporado. Ello pone en evidencia la carencia de formación o reflexión (aunque sea un punto controversial) sobre la filosofía de la ciencia en las carreras "científicas" ya que se desvincula la técnica de connotaciones epistemológicas tanto como sus

implicancias sociales y se la entiende en una relación de asepsia valorativa.

A diferencia del grupo anterior, éste percibe en términos generales en forma separada la vida personal y la formación recibida en la Universidad que solo se "aplica" al campo profesional.

Es excepcional dentro de este grupo el reconocimiento del "sesgo de la formación" que permea e interactúa con otros ámbitos vitales más allá de los laborales. En este sentido, un único caso manifiesta:

"Aprendes a ordenarte el razonamiento, a separar problemas, a encontrar datos, buscar y plantear soluciones, también hacés un traslado de la organización del tiempo y de las tareas, es una forma de trabajo que querés transmitir a tus hijos, pero también transmitís un montón de presiones con la entrega de trabajos, no tenés "un estudio" tenés que trabajar en casa, en fin de semana y te interfiere con la vida familiar" (Nilda)

Estas evaluaciones, reflexiones sobre la influencia de la formación universitaria en las vidas personales de las entrevistadas tomaban a veces la forma de una reflexión surgida a partir del requerimiento de la entrevistadora pero en otras se retomaba un tema ya pensado, evaluado. En este sentido importa destacar que estas evaluaciones subjetivas ponen de manifiesto el interés que reviste el "ser universitaria" y la imagen que se construye sobre las implicancias de una actividad que en tanto es una evaluación positiva y a pesar de las dificultades señaladas (institucionales, domésticas y laborales) constituyen un egreso exitoso que se transmite como tal y reacciona sobre la sociedad: se transforma en motivación para el ingreso de nuevos sujetos (mujeres).

res) lo que refuerza a la institución universitaria de su condición inicial de "polo de atracción", por otra vía que se suma a la ya reiteradamente señalada de la movilidad social, es decir un "movilidad personal" como ciudadana (conocimiento, relaciones sociales, sexo, política, desempeño vital personal), pero también es una "movilidad maternal" es decir en tanto permite y potencia ser una mejor madre tarea primariamente asignada y asumida biológica y socialmente.

CONCLUSIONES

A diferencia de lo constatado en otras sociedades, la cultura dominante de la nuestra promueve un proceso ideológico que impulsa la segmentación por diferencias que generan a su vez divisiones permanentes. Lo hemos visto en relación al sistema educativo, a la distinción entre disciplinas, grupos sociales y de género. El mercado de trabajo tampoco escapa a esta observación.

Contra esta tendencia a la segmentación que involucra tanto a instituciones como a grupos sociales hay un movimiento inverso que lo resiste, intentando la igualación de posiciones.

A lo largo del trabajo hemos presentado el proceso de feminización de la Universidad de la República en un contexto de masificación y devaluación de credenciales educativas.

Paralelamente a la democratización externa de este nivel del sistema, un fenómeno de segmentación en su interior pone de manifiesto que la democratización interna no se ha alcanzado. Puestos en correspondencia los perfiles de género delineados en la Institución con los distintos campos del saber se evidencia que si bien existe una mayoría femeni-

na (57.8%) -en términos de acceso y egreso- ella ocupa sectores limitados dentro de la Universidad. Ello da por resultado una distribución muy desigual del conocimiento (en su doble dimensión tanto académica como institucional).

En este sentido, la mujer universitaria no se aparta de sus pares de género que no han accedido a este nivel de educación en tanto reproducen, en otro espacio, las opciones por ramas ocupacionales (en su mayoría carreras de Servicios -según el modelo de Rama, (1987)- en expansión) realizadas por mujeres no universitarias. La diferencia de origen social les permite el ingreso a la Universidad pero condicionamientos culturales dominantes les impiden aspiraciones diferentes a la de sus pares de género no universitarias de otra extracción social. Si bien el nivel educativo impulsa a la mujer a la actividad laboral (se verifica alta correlación entre el nivel de instrucción y tasa de actividad) no modifica su orientación. Es decir que la educación recibida parece influir en el cambio de pautas relativas a los niveles de actividad pero no al tipo de actividad, lo que indica la permanencia de ciertas dimensiones de los estereotipos sexuales.

Tal como demostramos la cultura de nuestra sociedad configura modelos profesionales hegemónicos para los distintos géneros. De la indagatoria entre dos grupos de egresadas universitarias pertenecientes a dos modelos profesionales tradicionalmente femenino y tradicionalmente masculino surgen algunos resultados que queremos destacar.

En relación al sentido de la educación otorgado en la familia de origen de las egresadas interesa resaltar que en general está

asociado al discurso materno. Con frecuencia se identifica una línea argumental que induce a la educación superior a través de su representación en tanto canal de "independencia conyugal" (enfaticada por las madres) y de realización personal y económica (destacado por los padres) con formas de intervención claramente diferenciadas.

Hemos encontrado cierta homogenia educativa en el nivel parental de las egresadas; en estos casos la mayor influencia sobre los temas educativos recae sobre el padre. Sin embargo cuando existe desfase entre ambos, es el de mayor nivel educativo el que más ha influido en las opciones educativas de la egresada según lo manifiesto en su propio discurso, es decir que la ascendencia se vincula a veces a la madre, otras al padre pero inequívocamente a aquel que alcanzó mayor nivel de educación.

En la elección de la carrera surgen resistencias intergeneracionales. Los padres suelen objetar las instituciones a la que las hijas aspiran frecuentar (por sus niveles de politización por ejemplo) en un intento de selección y control que pasa por la circunscripción, delimitación de los ámbitos de circulación; quizás como modo eufemizado de privatizar los espacios públicos (como lo hicieran por lo general en las instancias previas: ciclo secundario en colegios privados).

Otra importante resistencia de los padres surge ante profesiones que se vislumbran como de escasa o incierta rentabilidad económica; existe un claro interés en asegurarse que las hijas se mantengan a sí mismas, casi al margen de cualquier consideración sobre el contenido de la carrera elegida.

Estas inquietudes no surgen

en las profesiones tradicionalmente masculinas. La resistencia es manifestada exclusivamente por las madres que cuestionan la opción desde una percepción selectivamente tradicional (solo ante la práctica profesional).

La elección se hace según lo manifiesto por las egresadas, en términos de un gusto por el conocimiento en sí mismo desvinculado de la futura práctica profesional, intereses económicos, finalidades de tipo social o de proyectos profesionales.

Hay una clara percepción de la jerarquización de las distintas áreas del conocimiento y sus campos disciplinarios, más aún las de su propia profesión en las distintas especialización, pero no queda hecha la vinculación a los grupos de género.

El ingreso a la Facultad genera distintos tipos de dificultades con el conocimiento, con la institución y con las relaciones sociales dentro de la Universidad, que a lo largo de la trayectoria universitaria se van modificando. En ese período estudiantil, las egresadas evalúan su formación identificando obstáculos de tipo institucionales y familiares. El trabajo realizado en la vida de estudiantes es evaluada en forma diferencial como obstáculo unas veces y en otras como una instancia formativa más.

A punto de partida de estas reflexiones y de las conclusiones que fuimos presentando a lo largo del texto, cabe esperar una discusión sobre posibles políticas universitarias que las integren. De esa manera la Universidad tendría un rol más protagónico sobre estos temas en el marco de la resocialización de sus estudiantes y a través de este proceso no reforzar sino flexibilizar acciones y representaciones estereotipadas de género, por lo menos en sus

egresadas que actuarán luego como profesionales en la sociedad.

NOTAS

1. Los datos obtenidos en cuanto a la distribución de la asignación presupuestaria no permiten, por su difícil ponderación, establecer correspondencias que refuercen lo que estamos sosteniendo desde otros ángulos.
2. Situación que confirmó al egreso por su práctica profesional: "en esta Facultad el título no te sirve de mucho porque no te consideran un profesional (...) y en el trabajo es que me doy cuenta, algunos casos hasta mejor formados que en otras Facultades /las de carreras tradicionales/, por el contenido, por todo lo que abarca, es donde se da más profundo y se ven más cosas, las forma como se dan ... en otras Facultades las cosas se ven muy por arriba, si querés hacer esto, tenés que ir a la Facultad .../ de la cual ella egresó/.
3. Excepción hecha de un caso, de 36 años que buscó en la carrera universitaria un fin doblemente instrumental: el conocimiento de una técnica que le permitiera mejorar su desempeño profesional pre-existente a su carrera, y por otra parte una mejora escalafonaria en la institución a la que pertenecía.
4. Por ejemplo no les está permitido afiliarse a la "Caja de Jubilaciones de Profesionales".
5. Esta dificultad fue asumida por una Facultad como realidad de mayor crudeza para el caso de los estudiantes provenientes del interior, a partir de la

cual se realizó un cursillo (previo al inicio de las clases) para aquellos con el fin de equiparar niveles de conocimiento, situación que fue evaluada por la egresada: "era un prejuicio porque mucho que veníamos del liceo del interior teníamos mejor formación que los de Montevideo".

6. Nos limitamos a presentar aquellos factores expresados por las egresadas; esto implica que queden fuera del análisis otros, de distinto tipo. es decir factores sociales, culturales, psicológicos y aún subcategorías dentro de los mencionados como institucionales tal como la inexistencia (a diferencia de otras Universidades de la región) de normas que regulen plazos y calificaciones mínimas que deriven en rendimientos excluyentes e impidan así este enlentecimiento.
7. Todas las egresadas casadas tienen hijos; la mayoría 2 y algunas 3.
8. Cabe señalar el efecto del contexto político en esta afirmación, el año siguiente fue 1985 año de retorno a la democracia que implica, en este caso, cambios en el plantel docente.
9. En el trabajo hay un abogado, dos médicos y una licenciada.
10. Si bien varias entrevistadas manifestaron estos dos aspectos conjuntamente, el primero nunca fue desarrollado por ninguna de ellas, ni indagado con mayor profundidad por la entrevistadora, de manera tal que podemos pensar que estamos aún ante los primeros develamientos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, R., MENDEZ, E. **La mujer en el mercado de trabajo en Montevideo**. CIEDUR, 1987.
- APPLE, M. **Ideology and curriculum**. Londres Toulodge And Kegan, 1979
- **Educación y poder**. Paidós/M.E.C., Barcelona, 1987
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. Londres, Routledge & Kegan. Paul. 1977
- BORCELLE, G. **La igualdad de oportunidades para los jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo**. París, UNESCO, 1984
- BOURDIEU, P. **Leçon sur la leçon**. París, Mirwit, 1982
- **Campo de poder y campo intelectual**. Buenos Aires, folios, 1983
- **Homo academicus**. París, Minuit, 1984
- BRASLAVSKY, C. **Mujer y educación. Desigualdades educativas en América Latina**. Santiago, UNESCO, 1984
- **La discriminación educativa en la Argentina**. Bs. As., FLACSO-GEL, 1986
- BRUNNER, J. FLISH, A. **Los intelectuales y las instituciones de la cultura**. Santiago, FLACSO, 1980
- CEPAL. **Mujeres jóvenes en América Latina. Aportes para una discusión**. Montevideo, ARCA/CEPAL, 1985
- **La evolución de la sociedad y de las políticas sociales en Uruguay**. Montevideo, 1985
- DICONCA, B. **Imágenes sociales de la educación: la educación como Instrumento económico**. Rev. Punto 21, Montevideo, Nº 41, 1987
- FILGUEIRA, C. **Expansión educación y estratificación social en América Latina. (1960-1970)** UNESCO-CEPAL-PNUD. Bs. As, 1977
- GOMEZ, V. TENTI, E. **Universidad y Profesiones. Crisis y alternativas**. Miño y D'Avila Eds. Bs. As., 1989
- GONZALEZ, P. (comp) **Cultura y creación intelectual en A. Latina**.S. XXI, México, 1984
- LEMEZ, R. **El perfil de los egresados recientes**. 86. I.C.S.. Montevideo, 1987
- LEMEZ, R. y DICONCA, B. **Los resultados del Censo Universitario**. La faceta universitaria. Montevideo. Nº 3. 1988
- MELGAR, A, VILLALOBOS, F. **La desigualdad como estrategia de asignación de recursos en el Uruguay neoliberal**. Montevideo, CLAEH, EBO. 1986
- O.C.D.E. **Educando lo femenino**. París,, OCDE, 1987
- RAMA, G. **El sistema educativo en América Latina**. Kapeluz, Buenos Aires, 1981
- TENTI, E. **Génesis y desarrollo de los campos educativos** en Revista de la Educación Superior (ANVIES), volX, Nº 2 (38). Abril-junio, 1981

*



El CIEP, Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, hace un llamado a concurso de literatura infantil cuyas bases son las siguientes:

El concurso comprende dos categorías: A) Concurso de Cuento Infantil; B) Concurso de Poesía infantil.

Podrán presentarse indistintamente en una de las categorías o en las dos, si así lo resuelve el concursante.

CONCURSO DE CUENTO INFANTIL

1. Llámese a Concurso de Cuento Infantil entre ciudadanos uruguayos residentes en el país, sin límite de edad.
2. El tema del Concurso es libre
3. Se admitirán cuentos con una extensión máxima de 90 líneas a máquina.
Deben enviarse tres originales mecanografiados a doble espacio.
4. Se puede concursar con más de un cuento, pero si resultase premiado más de uno, se publicará sólo uno.
5. Los originales se recibirán en la sede del CIEP, 18 de Julio 965 P. 3, Montevideo, hasta el 30 de abril de 1993.
6. Los originales se firmarán con seudónimo. Se incluirán en sobre cerrado aparte los datos personales: nombre, cédula de identidad, dirección y teléfono.
7. El Jurado está compuesto por los señores Luis Neira, Elsa Lira Gaiero y José Obaldía y se expedirá 60 días después del cierre de la fecha de entrega de los concursantes.
8. El Jurado podrá otorgar un Primer premio y un Segundo premio que serán remunerados con U\$ 150 y U\$ 100 respectivamente. Además, el CIEP publicará un libro con los diez mejores cuentos.
9. El Jurado podrá declarar desiertos los premios, otorgar menciones y sugerir publicaciones fuera de las estipuladas por estas bases.
10. Los originales no premiados se devuelven hasta un mes después en la sede del CIEP en horario de oficina.

CONCURSO DE POESIA INFANTIL

1. Llámese a Concurso de Libro de Poesía Infantil entre ciudadanos uruguayos o residentes en el país, sin límite de edad.
2. El tema del Concurso es libre. El libro de poesía puede tener o no unidad de tema.
3. Se admitirán libros con una extensión máxima de hasta 20 poesías.
4. Deberán enviarse tres originales mecanografiados a doble espacio.
5. Los originales se recibirán en la sede del CIEP, 18 de Julio 965 P. 3, Montevideo, hasta el 30 de abril de 1993.
6. Los originales se firmarán con seudónimo. Se incluirán en sobre cerrado aparte los datos personales: Nombre, cédula de identidad, dirección y teléfono.
7. El Jurado está compuesto por los señores Luis Neira, Elsa Lira Gaiero y José Obaldía y se expedirá 60 días después de expirado el plazo de presentación.
8. El Jurado podrá otorgar un Primer premio que consistirá en la publicación del libro. El concursante ganador cobrará los correspondientes derechos de autor.
9. El Jurado podrá declarar desierto el premio publicación en el caso de considerar que no haya un libro con las condiciones de calidad literaria exigidas. El Jurado podrá sugerir la publicación de una antología con las mejores poesías de los concursantes.
10. Los originales no premiados se devuelven hasta un mes después en la sede del CIEP en horario de oficina.

PUNTO 34 es una publicación
del CIEP Centro de Investigación
y Experimentación Pedagógica

